Johannes-Martin Kamp

Kinderrepubliken

Johannes-Martin Kamp

Kinderrepubliken

Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen

Zweite Auflage (nur als PDF-Datei)

Druckfassung der gleichnamigen Dissertation zum Erwerb des Grades eines Dr. phil. am Fachbereich 2 - Erziehungswissenschaften, Psychologie, Sport - der Universität Gesamthochschule Essen.
Das Manuskript wurde 1993 abgeschlossen und eingereicht, Kapitel 17 wurde danach durch weitere Forschungen in Dresden für die Buchfassung stark überarbeitet, die Literaturliste wurde entsprechend ergänzt.
Die Disputation erfolgte am 20. Mai 1994.
Prüfer: Prof. Dr. Wilfried Breyvogel, Prof. Dr. Klaus Klemm, Vorsitzende: Prof. Dr. Beatrix Lumer. Gesamtnote: Summa cum laude.

Die Buchfassung (1. Auflage) erschien 1995 bei Leske + Budrich, Opladen
(ISBN: 3-8100-1357-9).

Satz: der Autor

Der Autor freut sich über Rückmeldungen:
Martin Kamp, Adlerstraße 63, 65183 Wiesbaden
mkamp@uni-mainz.de

Johannes-Martin Kamp:
Kinderrepubliken.
Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung
in Kinder- und Jugendheimen.

2. Auflage 2006 (nur als als PDF-Datei)

als PDF-Datei herunterladbar bei: **http://paed.com**

Vorbemerkungen
zur zweiten Auflage 2006 (als PDF-Datei)

Gut zehn Jahre nach Erscheinen ist die erste Auflage (650 Stück) vergriffen, der Verlag ist (wirtschaftlich vernünftig!) an einer zweiten Auflage nicht interessiert. Damit fallen die Publikationsrechte an den Autor zurück. Eine gedruckte Neuauflage scheidet aus Kostengründen aus: Der bei Dissertationen übliche Druckkostenzuschusses des Autors hatte bei der erste Auflage 8500 DM betragen (wovon ein Teil durch den Buchverkauf nach und nach zurückerstattet wurde, dies waren vergleichsweise gute Bedingungen), trotzdem lag der Ladenpreis - bedingt durch den Umfang - abschreckend hoch bei 98 DM. Das Internet ermöglicht der „zweiten Auflage" nun eine für Autor wie Leser kostengünstige Verbreitung als PDF-Datei (sofern man preisgünstig ausdrukken kann).

Ich binde Computerausdrucke und Fotokopien oft mit elastischem Buchbinderleim (z.B. der Marke *Planatol*; hat sehr große Ähnlichkeit mit Holzleim, z.B. der Marke *Ponal*) zu einfachen Büchern: Das Papier mit Gewicht oder Klemmen fixieren, den Leim einfach mit einem Flachpinsel aus der Kaufhaus-Schreibwarenabteilung (mit Aluminiumzwinge! Stahlzwingen rosten binnen Stunden und färben alles braun) auf den Rücken auftragen und trocknen lassen. Falls eine Bindung nicht hält, einfach weiteren Leim auftragen. ggf. die Bindung durch eine aufgelegte Stoff- oder Verbandmull-Lage verstärken. Den Pinsel in einem Gläschen mit etwas Wasser stehend aufbewahren (jahrelang!).

Die Unterschiede zwischen erster Auflage (1995 als Buch) und zweiter Auflage (2006 als PDF-Datei) sind praktisch vernachlässigbar. Korrigiert wurden einige kleine Schreibfehler (einzelne Zeichen), ein falscher Vorname (fälschlich *Ludwig* statt richtig *Herbert* Marcuse, S. 409 und 701) und ein fehlendes Wort (S. 303 *nach* in Zeile 2), außerdem die Literaturangaben zu den seinerzeit noch nicht erschienenen Werken von Axel Kühn.

Nachdem meine Dissertation 1993 vollständig fertig (nur noch nicht gebunden) war, erfuhr ich auf einer Tagung vom noch unabgeschlosssenen Dissertationsprojekt von Axel Kühn in Tübingen über A.S. Neill (vgl. S. 307, FN 236). Er hatte das Thema umfangreicher, gründlicher mit weitaus mehr Material bearbeitet (von dem er mir großzügig abgab), war dabei aber im Großen und Ganzen anhand derselben Hauptquellen zu denselben Ergebnissen gelangt - die ich nun vor ihm veröffentlichte und ihm damit - zu meinem großen

Bedauern - gewissermaßen sein Thema wegnahm. Er gab das Projekt auf und veröffentlichte sieben Jahre später eine völlig neu konzipierte Dissertation zur Neill-Rezeption (Kühn 2002).

Das Kinderrepubliken-Buch wurde 1995 in *Word für Windows 6.0* formatiert und gedruckt. Die Ausdrucke dieses Programms ändern sich je nach verwendetem Drucker, vermutlich auch abhängig von der Windows-Version und deren mitgelieferten Schriften. Beim derzeit benutzten Rechner und Drucker lief die alte Text-Datei - in meiner all die Jahre sorgfältig aufbewahrte alten Programmversion - etwa 70 Textseiten länger als ursprünglich.

Damit die zweite Auflage seitenidentisch mit der ersten ist - und damit ebenso zitiert werden kann - habe ich den Satzspiegel (einschließlich Fußzeile mit Seitenzahlen) um 10 mm verlängert und dann die Seitenumbrüche von Hand auf die alten Positionen gesetzt. Durch dieses Vorgehen entstanden leider auf vielen Seiten die unschönen halblangen Endzeilen.

Es wurden Trennstriche, Tabulatoren und in den Fußnoten (wo man keine Seitenumbrüche setzen kann) Absatzmarken eingefügt. Wo durch Umbrüche der Überschrift-Beginn formal auf die vorhergehende Seite rutscht, wurden Seitenzahlen im Inhaltsverzeichnis von Hand korrigiert. Wo Fußnoten auf die nachfolgende Seite überlaufen, hat das alte Programm mit der alten Textdatei angesichts der nun anders laufenden Schrift allerdings manchmal die automatische Aufteilung der Seite in Text und Fußnote anders vorgenommen als früher und war in einigen Fällen auch nicht zu überlisten. Am Ende der Seiten 153, 220, 309, 313, 322, 332, 334, 356, 423, 424, 563, 564 ist deshalb der Umbruch des Textes und/oder der Fußnote um 1-3 Zeilen verschoben. Diese einleitenden Vorbemerkungen bleiben unpaginiert und fehlen auch im Inhaltsverzeichnis. Innerhalb der Literaturliste und innerhalb des Registers wurden keine Seitenumbrüche gesetzt (dadurch ist der Index und damit das Buch um eine Seite kürzer geworden). Die beiden querformatigen Tabellen des Buches sind am Dateiende angehängt und sollten beim Ausdruck in den laufenden Text einsortiert werden.

Nachdem ich als Kind an verschiedenen Schulen unter verschiedenen Namen angemeldet worden war (Martin, Johannes, Hans-Martin, Johannes-Martin) und dementsprechend auch Zeugnisse auf unterschiedliche Namen erhielt, habe ich bei Realschulabschluss, Abitur, Diplom und Dissertation exakt auf den im Ausweis stehenden Namen *Johannes-Martin* geachtet. Alle anderen Arbeiten laufen unter meinem richtigen Namen *Martin,* z.B. das auf diesem Buch beruhende, knapp zusammenfassende Büchlein „Die Pädagogik A.S. Neills“ (Kurseinheit der Fernuniversität Hagen 1997, 154 S.; 2006 ebenfalls als PDF-Ausgabe).

Mainz, August 2006 Dr. Martin Kamp

Vorwort

Die von Martin Kamp vorgelegte Arbeit gliedert sich in einen systematischen und einen historisch darstellenden Teil. Der systematische Teil beginnt mit einer Darstellung des Zieles der Arbeit: Es gehe um die Aufarbeitung der Erfahrungen mit dem *Reformmodell selbstregierter Heime*, die, auch als *Kinder- oder Jugendrepubliken* bezeichnet, die demokratische Republik, den Staat und die sich selbstregierende Stadt zum Vorbild haben.

Bereits bei der Begründung der Auswahl macht der Verfasser eine seiner zentralen Einsichten deutlich: Wie demokratisch, frei und selbstregiert eine Einrichtung wirklich sei, läßt sich nicht aus den systematischen, häufig philosophischen und anthropologisch begründeten Theorien und auch nicht aus der Verfassung, den Organisationsformen und Statuten erkennen. Der wesentliche Punkt sei die nur leider schwer faßbare *Stimmung*, die Atmosphäre, der *Geist*... der durch das **Erziehungskonzept** und **die Aktionen** der Erzieher bestimmt werde.

Damit ist die zentrale Frage nach der Begründung des **gelingenden** pädagogischen Handelns als Maßstab an die Untersuchung gestellt. Sie ist zugleich das heimliche Thema der Arbeit und das Antriebsmoment, das die den nationalen sowie internationalen Horizont der pädagogischen Praxis der Neuzeit durchforstende Suche des Autors nach Modellen der Selbstbestimmung, Freiheit und Gerechtigkeit im **pädagogischen Handeln** vorantreibt.

Seine scheinbar nüchterne Bilanz, nicht Verfassung und Statuten, sondern allein die Einstellung der Erzieher sei der wesentliche Faktor für die gelungene Autonomie der Selbstverwaltung von Kindern und Jugendlichen, ist daher der illusionslose Extrakt jahrelanger sowohl theoretisch-systematischer wie begrifflicher Forschung. Es sei vorweggenommen: Letzte Klarheit hat der Verfasser erst in der historisch-rekonstruierenden Arbeitsphase am Beispiel der *Entschlüsselung* der Erfolgsbedingungen der Praxis von A. S. Neill gewonnen, die er in dem erst sehr spät formulierten achten Kapitel darstellt.

Die systematische Darstellung beginnt mit dem grundlegenden Verweis: „Kinder- und Jugendrepubliken sind keine isolierten Einrichtungen, sondern Teil von größeren und umfassenden politischen, sozialen und kulturellen Reformbewegungen“ (S. 43). Im engeren Sinne sind die autonomen Kinder- und Jugendheime „Teil des sozialpädagogischen Zweigs der reformpädagogischen Bewegung“ (S. 43). Reformpädagogik, Strafreform und die Kritik der kasernenartigen Anstaltsdisziplin sind die Bezugspunkte der Entinstitutionalisierung. So weist Kamp darauf hin, daß z. B. S. Bernfeld eine Kombination der positiven Elemente der drei Einrichtungen (Kaserne, Familie, Republik) vorgenommen habe. (vgl. S. 53)

Methodisch geht es Martin Kamp um eine Durchdringung der Oberfläche der Proklamationen. Zentral ist das Aufspüren latenter Zusammenhänge. Allerdings: „Leider lassen sich die Erziehungsziele und die tatsächlich herrschende Atmosphäre oft nur schwer feststellen, denn ausdrücklich und ausführlich ausformulierte Ziele findet man nur selten, und die *Atmosphäre*, der *Geist*, die *Haltung* oder *Stimmung* läßt sich aus einem schriftlichen Text oft nur mühsam (wenn überhaupt) erschließen.“ (S. 67) Zum Verfahren der Interpretation merkt er daher an: „Der gefühlsmäßige und anfänglich kaum begründbare Eindruck war hier (in der Kritik) weitaus schneller und im allgemeinen sehr treffend. Erst nach einiger Analyse ließ sich dieser Eindruck dann nachträglich anhand des Textes auch konkreter verifizieren.“ (S. 67 Anm. 44)

Der Verfasser macht hier auf einen grundlegenden Sachverhalt der Unterscheidung zwischen dem Tatsächlichen und dem Proklamierten für die hermeneutische Analyse aufmerksam. Denn jede Proklamation, jede Zielbeschreibung sagt mehr, als sie sagen will. Die in ihr enthaltenen Übertreibungen, Glättungen und Idealisierungen verweisen auf einen intuitiv aufgenommenen Widerspruch, der sich als Zweifel festsetzt. Entscheidend ist, daß Martin Kamp sich verpflichtet, diesen intuitiven *Verdacht* nicht als bloßen Ideologieverdacht zu äußern, sondern am Text in den wiederholten hermeneutischen Operationen des Wiederlesens, Prüfens, Vergleichens und Schlußfolgerns auszuweisen.

Dabei geht es ihm um eine Erfassung der Bedingungen von *Selbstregierung*, oder auch: *Autonomie* in der Erziehung. Vor dem Hintergrund der im darauffolgenden Kapitel durchgeführten Auseinandersetzung mit den Positionen F. W. Foersters u. a. formuliert Kamp daher die Rahmenbedingungen der Aufrichtigkeit, Gegenseitigkeit und Freiheit im Ethos des Erziehers, um *Selbstregierung* zu ermöglichen: „Alle Arten von Intoleranz, Tabus, moralischem Druck, Überredung, offener und versteckter Drohung ..., die gezielte Ausnutzung intellektueller oder gruppendynamischer Überlegenheiten, Lächerlichmachen anderer Ansichten und überhaupt alles, was die möglichen,

frei und offen diskutierbaren Bereiche, Möglichkeiten, Meinungen, Aspekte und Alternativen von vornherein einschränkt als unwichtig, ungehörig, unmoralisch, lächerlich, falsch, tabu, als spalterisch, staatsfeindlich, antiamerikanisch, antisowjetisch, antikirchlich oder dem Gegner nützlich, ..., verhindert wirkliche Demokratie und Selbstregierung“ (S. 68).

Dieses ist der theoretische Vorhof der Arbeit und das Plateau der methodischen Begründung der Kritik. Auf diesen Horizont wird das historische Material in Ost und West, Süd und Nord, von den USA, über England, Europa bis zur Sowjetunion bezogen: Hält es in dem, was es sagt und zugleich nicht sagt, dem Anspruch einer Erziehung zur Autonomie stand? Wie begründet oder verkleidet sich das Erzieherinteresse, wie frei ist die proklamierte Freiheit, welchen Zwecken dient die verborgene oder offene Form der Unfreiheit, wie begründet sich Freiheit und Gegenseitigkeit, wie löst sich der faktische Konflikt von Alter, Geschlecht und Generation? Das sind die entscheidenden Fragen im Durchgang durch die ältere und neuere Geschichte der *Selbstregierung.*

Der erste, dem sich das so präzisierte Interesse zuwendet, ist F. W. Foerster, ein in den letzten Jahren fast vollkommen unbeachteter, theoretisch-praktischer Pädagoge, dessen Schriften allerdings bis in die fünfziger Jahre größte Beachtung fanden. Neben dem Verweis auf Foersters Demokratieabwehr und seine theokratisch-monarchistischen Staatsvorstellungen arbeitet Martin Kamp heraus, daß sich bei ihm der Freiheitsbegriff geradezu verkehrt. „Freiheit ist Gehorsam und Unterwerfung, erst Zwang erzeugt wahre Freiheit, und Freiheitspädagogik, Hilfe zur Befreiung bedeutet, dem Gehorsam nachzuhelfen“. Dabei geht es letztlich um die Vernichtung der Individualität und die „synthetische Erzeugung einer vom Erzieher konzipierten künstlichen Einheitspersönlichkeit durch verfeinerte psychologisch-pädagogische Techniken.“ (S. 91)

Im Ergebnis zeigt die Analyse Kamps, daß sich hier eher Reste einer *Schwarzen Pädagogik* als einer zur Freiheit und Autonomie erziehenden Vorstellung finden. F. W. Foerster ist einer Zwangsmoral verpflichtet. Die Formen der Selbstbestimmung dienen in Wahrheit einer Charakterformung als Willensunterwerfung. Die starre, auf eine transzendental gesicherte Ordnung verweisende Grundhaltung zeigt sich in jedem Detail. Gegenüber der älteren, ausschließlich auf Sanktionierungen basierenden Erziehungspraxis der Heimerziehung zielt Foerster zwar auf Methoden der Selbsterziehung. Allerdings: Der Erzieher solle „autoritativ auftreten als ‚Repräsentant der sittlichen Ordnung‘ und der ‚Würde der Autorität‘, der sich selbst völlig unter Kontrolle hat, unerschütterliche Haltung bewahrt, ohne jede Gereiztheit und ohne jeden Affekt stets objektiv und gerecht erzieht.“ (S. 92)

Der zweite Hauptteil der Arbeit (zugleich das 6. - 8. Kapitel, S. 99 - 186) verfolgt den psychoanalytischen Strang der Konzeptualisierung von Selbstregierung und Autonomie, der mit den Namen Homer Lane, Alexander S. Neill und Siegfried Bernfeld verbunden ist. Aus dem bisher Gesagten ist deutlich, daß die Psychoanalyse durch die Entdeckung der Libido wie eine Verkehrung gegenüber den traditionellen Vorstellungen der Leibfeindlichkeit gewirkt haben muß. Dies gilt umso mehr für die trivialisierte Fassung der Psychoanalyse, die in den USA z. B. von Homer Lane rezipiert wurde. Denn bei ihm stehe - wie Kamp herausarbeitet - ein nativistischer Lebenstrieb im Zentrum. Entsprechend stark betont sind der als erste Natur gefaßte Trieb und die damit verbundenen freisetzenden Momente: Hauptaufgabe der Erziehung sei es, „die angeborenen aktiv-kreativen Antriebe im Kind zu fördern ... Körperfurcht oder Haß auf *das Fleisch* ist Haß gegen die Libido, gegen das Leben selbst, ist lebensfeindlich" (S. 105). Der Verfasser kann zeigen, daß dieser nativistische Idealismus sowie ein pragmatischer Gruppenoptimismus und eine *natürliche* Moral Homer Lanes Konzept kennzeichnen, das in der Ford-Republic und im Little Commonwealth in England realisiert wurde.

Nachdem sich Martin Kamp mit den Prinzipien der psychoanalytischen (Heil-) Pädagogik auseinandergesetzt hat (Symptom als emotionale Störung, Erziehung ohne Zwang und Gewalt, Sympathie, Verstehen und Übertragung), gelangt er, wie angedeutet, im 8. Kapitel zu der systematischen Auseinandersetzung um Selbstregierung als *shared responsibility*: „Primäre Aufgabe der Selbstregierung ist ... die Aufrechterhaltung einer selbst entwickelten und selbst gegebenen, den eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen entsprechenden, für die Kinder und Jugendlichen selbst erträglichen positiven Ordnung, und nicht die *Besserung* oder *Umerziehung*." In der psychoanalytischen Tradition sei Selbstregierung daher keine routinemäßige Einübung in die Bedienung einer fertigen *politischen Maschine* aus Verfassung, Gesetzen und Gericht, sondern „ein grundlegendes Prinzip der gemeinschaftlichen Selbstbestimmung freier, selbständiger Menschen, (häufig ...) in einem ... schmerzhaften Lernprozeß kreativ selbst entwickelt, erprobt, verändert ... und neukonstruiert" (S. 132).

So verwundert es nicht, daß die beteiligten Kinder und Jugendlichen (häufig aus verwahrlosten, autoritären Verhältnissen) zunächst in ambivalenten Haltungen zwischen demokratischen Formen praktischer Freiheit und dem Wunsch nach Gehorsam, Disziplin und Unterwerfung hin- und herschwanken. Daher arbeitet Kamp heraus, daß es in der *Selbstregierung* keineswegs um die vor allem A. S. Neill unterstellte Willkür oder das Laissez-faire gehe, sondern um die Verbindlichkeit eines Gruppenprozesses im Interesse einer gemeinsamen *Ordnung* als Übereinkunft aller Beteiligter. Das

selbst eingesetzte Gericht der Kinder und Jugendlichen fungiere dabei im Sinne des moralischen Horizontes, der die Verbindlichkeiten festlege. Daß dabei im Zentrum bei nicht ausbleibenden Ungerechtigkeiten ein Täter-Opfer-Ausgleich angestrebt wird, ist ein Hinweis auf auch heute notwendige Einsichten einer *Strafreform*.

In systematischer Hinsicht ist allerdings das Kapitel 8, besonders 8.7, von herausragender Bedeutung. Denn in ihm diskutiert der Verfasser die komplexe Beziehung von Person und pädagogischer Tätigkeit, d. h. er versucht, die in der Person, ihrem Charakter, oder besser: die in der **Struktur** der **Subjektivität** verankerten Momente, die das Gelingen der pädagogischen Tätigkeit ausmachen, zu erfassen. Dieser systematische Teil der Arbeit ist - wie schon angedeutet - von besonderem Wert, weil er auf der (in der Darstellung erst folgenden) Rekonstruktion der faktischen Verlaufsgeschichte der Projekte aufbaut. Dabei kann Martin Kamp ein Spektrum von Personen in das Auge fassen, das neben William Reuben *George*, David *Wills* und Anton S. *Makarenko* besonders Homer *Lane*, Siegfried *Bernfeld* und Alexander S. *Neill* einbezieht.

Zu letzterem liegen die differenziertesten Praxisberichte vor. Häufig in den Begriffen von *Größe und Genie* beschrieben, fragt Martin Kamp danach, welche Eigenschaften, Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen hinter diesen Zuschreibungen stehen. Es ist die *Person aus einem Guß*, die ihre Wirksamkeit begründet: „Die Erzieher stehen dabei durch ihre Handlungen mit ihrer ganzen Person, ihrem ganzen Lebenslauf und ihrem ganzen Besitz dafür ein und haben auch mehrfach schwer dafür zahlen müssen." (S. 176)

Häufig trete ein demokratisch-sozialistisches oder linksliberales politisches Engagement dazu. Am Beispiel Neills zeigt Martin Kamp allerdings eine weitere Dimension: Es ist eine Handlungssicherheit, die sich weniger auf Buchwissen als auf praktische Erfahrungen gründet. Außerdem verfügten Lane und bes. Neill über die Fähigkeit eines intuitiv einfühlenden Verstehens, das letzterer in mehreren Therapien zu intensiver Sensibilität, Empathie und einem tiefen Verständnis des Gegenüber erweiterte. So waren viele von Neills „unerhörter Sensibilität und seinem tiefen Einblick in Problem-Kinder (beeindruckt), seiner als magisch ... beschriebenen Fähigkeit, sich einzufühlen, die Probleme und unbewußten Motive von Kindern zu verstehen ..., seiner Fähigkeit, Menschen und insbesondere Problem-Kinder völlig unbedrohlich zu durchschauen, in ihre Phantasien einzudringen, ohne sich einzumischen oder aufzudrängen, und dadurch gelegentlich Resultate zu erzielen, die die Zuschauer verblüfften." Dies paarte sich mit der Fähigkeit, seine eigenen Dinge zu tun, den Garten zu bestellen, etwas zu reparieren oder einen Brief und ein Buch zu verfassen. Mit anderen Worten: Er

konnte ganz der Andere und zugleich er selbst sein. So faßt Kamp zusammen: „Neills Haupttätigkeit war es anscheinend, *zu verstehen*, zu analysieren, die Stimmung Summerhills zu erfassen. Neill wußte am besten von allen, ... was in Summerhill gedacht, gefühlt und getan wurde.“ (S. 180 f.)

Martin Kamps Verdienst ist es, diese Bedingungen der **gelingenden pädagogischen Interaktion** im Detail herauspräpariert zu haben. Denn sie können unmittelbar auf die Krise des pädagogischen Handelns der Gegenwart bezogen werden. In den zitierten Hinweisen, von der Stringenz des Handelns der Person, der praktischen Erfahrungsverankerung über die Sensibilisierung, die notwendige Empathie und das *tiefe* Verstehen bis zum paradoxen Verhalten Neills, seiner, um Denkanstöße auszulösen, scheinbar kumpelhaften Beteiligung an Fehlverhalten und Regelbrüchen der Kinder - in all diesen Hinweisen sind Hilfestellungen, den pädagogischen Stillstand in den Schulen der Gegenwart zu überwinden. Zugleich lösen sich in diesen Verhaltensweisen *Größe und Genie* auf und werden in ihren faktischen Momenten jenseits der idealisierenden Verkürzung durchsichtig.

Im dritten Hauptteil (S. 187 - 661) legt Martin Kamp eine Serie von Rekonstruktionen der Realgeschichte von insgesamt über 30 *selbstregierten* Einrichtungen vor, die den deutschsprachigen Kenntnisstand der Erziehungswissenschaft enorm erweitern. Diese Darstellung berücksichtigt z. T. Einrichtungen, deren Namen in der Pädagogik der Bundesrepublik vollkommen unbekannt sind. Durch langjährige und in ihrem Umfang sehr breite internationale (Literatur-) Recherche ist es ihm gelungen, zumindest für den deutschsprachigen Raum eine Aufarbeitung vorzulegen, durch die erstmalig Verschüttetes, Vergessenes und Übergangenes zugänglich gemacht wird.

Aber auch im internationalen Kontext leistet die Arbeit Beachtliches: Neben dem Verweis auf die frühen historischen Ansätze bei Trotzendorf (1490 - 1556), der sich am Modell der späten römischen Republik orientierte, und bei Léonard Bourdon, der 1791 eine Anstalt der Altersgleichen nach den Regeln der jakobinischen Republik organisierte, gilt diese internationale Bedeutung bereits für die Junior-Republic W. R. Georges, aber erst recht für Homer Lane und die Ford-Republic oder gar David Wills und sein Experimente in Hawkspur (1936 - 1941) und im Barns-House (1940 - 1945). Nicht nur, daß sie in der deutschsprachigen Literatur weitgehend unbekannt sind, auch in den USA und Großbritannien sind die dort durchgeführten Versuche in Vergessenheit geraten.

Letzteres gilt besonders für die Rekonstruktion der Schulversuche A. S. Neills. So ist es nicht nur in der BRD unbekannt, daß A. S. Neill seinen Schulversuch, der mit dem Namen der dritten Station *Summerhill* verbunden ist, in der ältesten Gartenstadt Deutschlands, in Dresden-Hellerau, in einem

Seitenflügel der Dalcrozeschen Tanz- und Rhythmikschule begonnen hat. Neben vielem hat Martin Kamp dazu einschlägige Quellen im Stadtarchiv der Stadt Dresden ermittelt. Dieses ist in der Arbeit nur ein Splitter aus der Fülle der Recherchen, der aber deutlich macht, mit welcher Intensität und Hartnäckigkeit der Autor recherchiert hat. Abgesehen davon, daß die Kapitel zu A. S. Neill ein Werk im Werk sind, liegt in ihnen eine methodisch sehr gelungene Kombination von Werkanalyse und Biografie vor.

Nach der langjährigen Begleitung der Arbeit und ihres Verfassers habe ich die Zuversicht, daß es Martin Kamp gelungen ist, ein Standard- und Nachschlagewerk vorzulegen, dem durch die Überfülle seiner Erkenntnisse und Informationen so schnell nichts Vergleichbares an die Seite treten wird. Daher bleibt mir nur die angenehme Pflicht, dem Werk gerade wegen seines Umfangs eine geneigte und aufmerksame Leserschaft zu wünschen.

Essen, den 29. I. 95 Wilfried Breyvogel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Überblick

Die **Heimerziehung** wird seit mindestens zweihundert Jahren immer wieder aus den verschiedensten Gründen hart kritisiert. Man wirft ihr Ineffektivität, Unmenschlichkeit und Brutalität, Erziehung zu Passivität, Unselbständigkeit und Unterwürfigkeit und noch vieles andere vor. Zweifellos hat sich vieles gebessert. Doch gelegentlich öffentlich werdende Heimskandale[1] und erschreckende Autobiographien[2] ehemaliger Heimkinder sowie die seit Jahren feststellbaren Bestrebungen[3] zur Wiedereinführung *geschlossener* Heimerziehung bei uns und des *scharfen Schocks* in England zeigen, daß es noch vieler Reformen und Verbesserungen bedarf.

Auf diesem Hintergrund erscheinen dann Heime, die von den Zöglingen frei und selbst regiert werden, als eine faszinierende Alternative. **Dieses Buch handelt von dem viele Jahrzehnte alten und vielfach erprobten, jedoch bei uns recht unbekannt gebliebenen Reformmodell selbstregierter Heime**, die häufig auch als *Kinderrepubliken* oder *Jugendrepubliken* bezeichnet werden. Das organisatorische Vorbild solcher Heime ist nicht die kasernenartige Anstalt oder die in der Praxis oft autoritäre Familie, sondern die demokratische Republik, der Staat und die sich selbst regierende Stadt.

Das junge *Volk* einer solchen Kinderrepublik gibt sich meist eine Art Verfassung, setzt ein gesetzgebendes Organ (Vollversammlung, *Parlament*) ein, das die Regeln des Zusammenlebens festlegt, und einen jugendlichen Richter oder ein *Gericht*, die sich mit den Regelverstößen befassen. Außerdem werden jugendliche *Beamte* gewählt, die bestimmte ausführende Verwaltungstätigkeiten übernehmen, etwa die Steuereintreibung und Kassenführung (*Finanzminister*), die Schreibarbeiten (*Staatssekretär*) etc. Ihnen steht häufig ein gewählter *Bürgermeister* oder *Präsident* als Versammlungsleiter und höchster Repräsentant vor.

---

1 Siehe hierzu z. B. die in der *Heimkampagne* Ende der 60er Jahre wiederaufgedeckten Mißstände (Autorenkollektiv 1976: 345 f.).

2 etwa Brosch (1971), Werner (1972), Homes (1982) und Becker (1971).

3 Siehe dazu z. B.: Möllhoff (1979) sowie Nonnenmacher (1983, 1984).

In manchen dieser Republiken besteht ein eigenes Wirtschaftssystem mit einer eigenen Bank und einer eigenen Währung, in der die jungen Bürger für ihre Arbeit in Schule, Haushalt und Werkstätten bezahlt werden. Mit diesem Einkommen in eigener Währung müssen die Jugendlichen dann für ihren eigenen Unterhalt aufkommen (Miete, Mahlzeiten) und der eigenen Regierung Steuern zahlen, mit dem Rest (ein Taschengeld) gehen sie im Republikladen einkaufen.

Republikanische Selbstregierungsformen sind alltäglich und gewöhnlich in Staat, Gemeinden, freiwilligen Verbänden und Vereinen (mit satzungsgebender Jahreshauptversammlung, Verbandsgericht, gewähltem Vorstand). **Im Erziehungswesen** dagegen **sind solche Formen ungewöhnlich, wenngleich keineswegs neu**.

Schon in der Französischen Revolution gab es starke, aber schließlich kaum realisierte Bestrebungen, die Heime und Schulen ebenso wie den Staat als selbstregierte Republiken zu organisieren. Später übernahmen Vertreter des radikal linken Flügels der reformpädagogischen Bewegung das Modell für ihre oft koedukativen Erziehungsheime für meist delinquente, erziehungsschwierige, neurotische oder elternlose Kinder und Jugendliche. Und der als *Kreuzzug für die Demokratie* geführte Zweite Weltkrieg führte zur Umerziehung (*reeducation*) der faschistischen Völker zur Demokratie, wobei am Rande wieder einige selbstregierte Kinderrepubliken errichtet wurden.

Danach erinnerte sich die *Studentenbewegung*[4] zumindest noch an einzelne Vertreter und Beispiele selbstregierter Republiken (Bernfeld, Makarenko, Neill, frühsowjetische Republiken und die sozialdemokratischen deutschen Falkenrepubliken), befaßte sich aber mehr mit gemeinschaftlicher antiautoritärer Selbstregulierung der *Kleinkinder* in Familie und Kindergarten und drang nicht tiefer in die Thematik selbstregierter Heime ein. Der politische Schwenk vom antiautoritären Anarchismus und Linkssozialismus zum dogmatischen Bolschewismus der studentischen Arbeiterparteien und damit von der *antiautoritären* zur *proletarischen* Erziehung ließ die Selbstregierung schnell wieder in Vergessenheit geraten.

Die kleine studentische *Heimkampagne*[5] der 60er Jahre forderte zwar die Demokratisierung und Selbstverwaltung der Heime durch Jugendliche (Brosch 1971: 97), konnte aber wegen ihrer pädagogisch naiven, rein politischen Vorstellung von Selbstregierung keinen Erfolg haben und nur die planlose Massenflucht aus den Heimen bewirken. Um diese Flüchtlinge auf-

---

4 Dies zeigt sich z. B. in den damaligen Neuauflagen und Raubdrucken längst vergriffener Werke.

5 Zur Heimkampagne siehe: Autorenkollektiv (1976: 334, 339, 345 ff.) sowie zur Münchener *Südfront* Becker (1971: 118 ff.), vergleiche auch Brosch (1971: 96 ff.), Homes (1984).

zufangen, wurden nach langem Hin und Her schließlich die betreuten Wohngemeinschaften improvisiert, die aber aufgrund ihrer geringen formellen inneren Organisierung kaum als selbstregierte Republiken betrachtet werden können.

Im offiziellen Erziehungswesen ist von Selbstregierung noch wenig zu spüren. Die anfangs mit antidemokratischen Zielsetzungen (siehe Kapitel 5) eingeführte Schülermitverwaltung blieb leider (oder auch glücklicherweise) recht wirkungslos, und die sehr zaghaft tastenden Versuche mit ziemlich machtlosen Heimbeiräten (vgl. Becker 1971) scheinen kaum von der Stelle zu kommen.

Die **Versuche mit radikaler Selbstregierung sind weitgehend vergessen** oder werden nur noch als Kuriosität erinnert. Gerade viele der bedeutendsten Versuche sind bei uns unbekannt, und es ist bemerkenswert, wie wenig man sich bislang mit diesem Thema befaßt hat. Soweit ich weiß, ist eine umfassende **Überblicksdarstellung**, Aufarbeitung und Diskussion von Geschichte, Praxis und Theorie radikal selbstregierter Kinderrepubliken **nie versucht worden**[6] . Es fehlt an brauchbaren Vorarbeiten, die Informations- und Literaturbeschaffung war anfangs extrem schwierig. Dabei ist das Thema durchaus aktuell und passt gut in die aktuelle Diskussion um nichtdirektive, antiautoritäre, alternative Erziehung, um Antipädagogik und die Renaissance der Reformpädagogik.

Die **Entstehungsgeschichte dieses Buches** begann, als ich vor weit über zehn Jahren erstmals von Kinderrepubliken hörte und sofort fasziniert war. Anfänglich strebte ich eine möglichst vollständige und weitgehend theorielose Beschreibung objektiv beobachtbarer harter empirischer Fakten aus der Praxis an und wollte theoretische Ausführungen möglichst vermeiden, da sich nahezu alles theoretisch annehmen, entwerfen, vermuten, fordern und spekulieren läßt (Papier ist geduldig!). Entstanden ist - notwendigerweise - fast das Gegenteil:

Eine primär *politische* Betrachtung der Kinderrepubliken (als Städte, Staaten, utopische Kommunen) erwies sich rasch als unsinnig, die Zuordnung zur *Heimerziehung* wurde deutlich. Die unmittelbar beobachtbaren Besonderheiten selbstregierter Heime oder Kinderrepubliken gegenüber anderen Heimen sind mit den obigen Ausführungen zu den drei politischen Gewalten schon hinreichend beschrieben. Die vielfältigen Variationen dieser Prinzipien in den einzelnen Republiken ließen sich zwar auflisten, doch trägt dies wenig zum besseren Verständnis bei: sie sind letztlich unwichtig, erklären nichts, und die zugrundeliegenden politischen Prinzipien sind ebenfalls banal und allgemein bekannt.

---

6 Ausführungen bei Foerster (1953(15)), Zielinski (1950) und Jones (1960) kommen dem noch am nächsten.

Die angestrebte *Bestandsaufnahme* mußte scheitern: Das Aufspüren der Einrichtungen war von vielerlei Zufällen und Glücksfällen geprägt, eine Vollständigkeit ist vorerst nicht zu erreichen. Dagegen spricht inzwischen schon die große Anzahl, die praktische Beschränkung auf die deutsche und englische Sprache sowie die Unbezahlbarkeit einer größeren Anzahl von Auslandsfernleihen.

Eine Bewertung (*Evaluation*) der (vermuteten besseren) Erziehungsergebnisse schied sehr schnell aus, da brauchbare Daten[7] weder für Kinderrepubliken noch für normale Heime zu erhalten waren. Vor allem gibt es keine gemeinsamen Beurteilungs-Kriterien für Erziehungserfolge: Neill etwa würde es als Mißerfolg und Versagen seiner Schule werten, wenn ein Summerhill-Schüler Premierminister würde[8].

Auch der bescheidenere Versuch, die *erzieherische Wirkung* der Selbstregierung einfach nur zu beschreiben, schlug zunächst immer wieder fehl, und damit beginnt die Beschreibung der **Ergebnisse der Arbeit**:

Die Beschreibung der *erzieherischen* Funktionsweise der Selbstregierung (über die rein *politische* hinaus) blieb merkwürdig dunkel, kurz und allgemein, bis ich entdeckte, daß es keine allgemeine, von allen Vertretern akzeptierte Theorie von Selbstregierung gibt, sondern zumindest **drei konkurrierende und miteinander unvereinbare Auffassungen** (von George, Lane und Foerster), die getrennt beschrieben werden müssen. Dabei ist die Konzeption von George theoretisch unzureichend, pädagogisch naiv und letztlich unausführbar. Foerster ist nicht an Selbstbestimmung, sondern an geschickter Manipulation interessiert. So bleibt für eine zukünftige freiheitliche pädagogische Praxis nur das psychoanalytisch orientierte, *vom Kinde ausgehende* Konzept interessant, das vor allem von Lane und seinen Nachfolgern entwikkelt wurde und das im 2. Teil des Buches beschrieben wird.

Beim Vergleich der drei Auffassungen fiel auf, daß häufig *dieselben* Begriffe benutzt werden, aber die Inhalte der Begriffe jeweils *andere* sind (siehe Kapitel 2), und daß **dieselben** Organisations- und Verfassungs**formen** zu ganz unterschiedlichen, sogar **entgegengesetzten Zwecken** einsetzbar sind. Eine pure Beschreibung objektiv beobachtbarer, aber allzu vieldeutig interpretierbarer Fakten erscheint damit als unsinnig.

Die Art der Verfassung und *politischen* Organisation einer Kinderrepublik erweist sich als fast völlig unwichtig[9] für die Existenz oder Nichtexistenz

---

7 Wo Erfolgsdaten genannt werden, wird meist nur *sehr guter Erfolg* gerühmt oder es wurden Erfolgszahlen genannt, deren Herkunft völlig dunkel blieb.

8 „I'd be very disappointed if a Summerhill child became Prime Minister. I'd feel I'd failed.“ (Neill in Walmsley 1969, unpaginiert, S. 19).

9 Diese Erkenntnis der Unwichtigkeit von Verfassungsdetails ist an sich nicht neu und wird auch schon von anderen Autoren erwähnt, allerdings meist als einfache Behauptung ohne nachvollziehbare Begründung.

von Selbstbestimmung und Selbstregierung. **Der wesentliche Punkt ist die** leider nur schwer erfassbare *Stimmung*, die ***Atmosphäre***, der *Geist*, der im Heim herrscht (Herrschaft, im wörtlichen Sinne!) und der hauptsächlich durch **das Erziehungskonzept und die Aktionen der Erzieher** bestimmt wird. Eine intolerante Atmosphäre kann (auch in Erwachsenenstaaten übrigens) die formell bestehenden Selbstbestimmungsrechte faktisch völlig wirkungslos machen und ein formal demokratisches Staatswesen zum Terrorinstrument umfunktionieren.

Da die Atmosphäre faktisch weitgehend von den Erziehern abhängt, entscheidet das Erziehungskonzept dieser Erzieher letztlich über die Selbstregierung. Die Einstellung (wieder ein sehr vager Begriff!) der Erzieher ist der wesentlichste Faktor für jede Kinder- oder Jugendselbstregierung! Demgegenüber sind sämtliche Institutionen und Verfassungen nur beliebig füllbare leere Hülsen!

Die Darstellung und **Klärung der theoretischen Vorstellungen** und Konzepte wird darum **unvermeidlich** und zum eigentlich wesentlichen Teil dieses Buches. Einstellung und Erziehungskonzept hängen wesentlich von den **Annahmen** über das gute, schlechte oder neutrale **Wesen des Menschen** ab und stehen in engem **Zusammenhang** mit politischen, philosophischen und **weltanschaulichen** Vorstellungen und Konzepten (vgl. Kapitel 4.4.). Erzieher, die entschieden für die Selbstbestimmung von Kindern eintreten, setzen sich oft auch ebenso entschieden für Selbstbestimmung und Demokratie im Erwachsenenstaat ein und sind politisch oft sehr aktiv.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert. Der **erste Teil** befasst sich allgemein theoretisch mit den Grundlagen der Selbstregierung in der Heimerziehung. Es geht um Literatur- und Begriffsprobleme (Kapitel 2), um Reformpädagogik und Anstaltskritik (Kapitel 3), um Voraussetzungen, Aufbau und Funktionsweise der Selbstregierung sowie die Abgrenzung gegen einige Illusionen und Mißverständnisse (Kapitel 4). Hier wird auch erläutert, daß wirkliche Selbstregierung vor allem die Umsetzung eines *demokratischen Erziehungsstils* bedeutet und auf der anthropologischen Annahme eines *von Natur aus guten* Menschen beruht. Anhand der Theorien F. W. Foersters - des bedeutendsten deutschen Autors zum Thema Selbstregierung überhaupt - wird dann im 5. Kapitel demonstriert, wie Selbstregierungs-Methoden auch gezielt zur effektiveren Fremdbestimmung und Beherrschung einsetzbar sind.

Der **zweite Teil** befasst sich theoretisch und speziell mit dem ausgereiftesten und vielfach erfolgreich praktizierten Konzept radikaler pädagogischer **Selbstregierung im Rahmen psychoanalytischer Heilerziehung**. Selbstregierung wird hier nicht mehr als Staatskopie (formal), sondern radikal als Selbstbestimmung (inhaltlich) aufgefasst und auch als therapeutische Not-

wendigkeit begründet. Die Kinder und Jugendlichen üben hier die drei politischen Gewalten aus, ohne daß auf staatliche *Formen* Wert gelegt wird (etwa in Summerhill). Gerade diese *radikalen* Selbstregierungs-Praktiker weisen (paradoxerweise) darauf hin, daß *die Erzieher einen großen Teil der Verantwortung selbst übernehmen* müssen, weil Heimkinder zu effektiver Verwaltung und Regierung oft kaum in der Lage sind. Doch sie beschreiben auch, wie Erzieher die Selbstregierung unterstützen müssen, ohne sich manipulierend einzumischen (geteilte Verantwortung, shared responsibility).

Erzieher anderer Richtungen (wie Silva und Makarenko), die angeben, *sämtliche* Entscheidungen *uneingeschränkt* den Kindern zu überlassen, sagen einerseits nicht die Wahrheit und betreiben andererseits faktisch (und dann notwendigerweise!) eine intensive Manipulation der Selbstregierung.

Schließlich wird erstmals der Versuch unternommen, **Persönlichkeit, Methode und konkrete Arbeitsweise** von Kinderrepublik-Pädagogen zu beschreiben, dabei scheinbar *magische* pädagogische Fähigkeiten zu erklären und ihre grundsätzlich andere Art des konkreten Erzieherhandelns aufzuzeigen, das, statt *Maßnahmen* zu ergreifen, wirkende *Strukturen* aufbaut und äußerlich wie Untätigkeit aussieht.

Der bei weitem umfangreichste **dritte Teil beschreibt** schließlich **einige** bekanntere (von Neill, Makarenko, Flanagan, Bernfeld, Silva) und unbekanntere **selbstregierte Republiken**, darunter auch die einzige bundesdeutsche am Starnberger See, sowie in einem Exkurs Schul- und Gefängnisselbstverwaltung. Aufgrund der deutlich werdenden **Traditionslinien** (von George über Lane zu Neill und Wills etc.) entsteht erstmals auch eine Art von (notwendigerweise unvollständiger) **Geschichte der Heimselbstregierung**.

Diese Beschreibungen führen **zu überraschenden Ergebnissen**: Die Selbstregierung der - für ihre Selbstregierung berühmten - *Father Flanagans Boys Town* scheint kaum der Rede wert zu sein. Die durch ihren Kinderzirkus bekannt gewordene spanische Kinderrepublik *Bemposta* ist - entgegen der üblichen (Selbst-) Darstellungsweise - infolge Geldmangels, pädagogischer Unfähigkeit und totalitärer Ideologie vor allem ein abschreckendes Negativbeispiel. Makarenkos Arbeit in der *Gorki-Kolonie* und *Dzierzynski-Kommune* war keineswegs demokratisch, ist aber wegen vielfältig manipulierter Informationen nur sehr schwer zu bewerten. Allerdings gab es Vorläufer und parallele Einrichtungen, die mindestens so interessant zu sein scheinen, über die aber nur wenig bekannt ist. Teile des theoretischen Konzeptes wurden vermutlich beim deutschen Pädagogen Foerster entlehnt. Die Arbeit von Silva, Makarenko und (weniger deutlich) Flanagan zeigt die Möglichkeiten der subtilen aber wirkungsvollen Beeinflussung der öffentlichen Meinung, wodurch sich die Selbstregierung letztlich autokratisch ma-

nipulieren lässt. **Vier der bekanntesten fünf Kinderrepubliken sind** demnach **nicht wirklich selbstregiert**.

Als große Anreger wirkten die zu Anfang des Jahrhunderts ungemein populäre, heute vergessene *George Junior Republic*, die erste moderne Kinderrepublik überhaupt, und die von ihr bewirkte breite Republikbewegung. Sie trat 1895 mit einem enormen Freiheitspathos an, versank aufgrund ihrer allzu naiven und vorwiegend politischen Selbstregierungsvorstellung jedoch seit dem ersten Weltkrieg in Bedeutungslosigkeit.

Die Beschreibungen der *freiheitlich* und auf *psychoanalytisch*er Grundlage arbeitenden Heime[10] nehmen den größeren Teil ein, wobei der Schwerpunkt klar auf **Summerhill** als der fünften bekannteren Kinderrepublik liegt. Vergleichbare Kinderrepubliken von Neills Lehrer *Lane* sowie von dessen Nachfolger *Wills* werden ebenso beschrieben wie die Arbeit *Bernfeld*s in Wien.

Bei dem von A. S. *Neill* gegründeten Internat Summerhill, das jahrelang in aller Munde war, blieb das Interesse lange oberflächlich, eine deutschsprachige Aufarbeitung zumindest des pädagogischen *Konzeptes* erfolgte erst 1987 (in der Schweiz!). Ich lege hier erstmals eine deutschsprachige Beschreibung[11] der *tatsächlichen Entwicklung* Neills und seines bis heute bestehenden selbstregierten Heimes vor. Dazu wurde auch die **Gründung Summerhills** in Dresden 1921-1923 erstmals näher **erforscht**, wobei enge Beziehungen zur *Odenwaldschule* auffielen und die bisherige Darstellung korrigiert wurde (Schulname, Gründungsjahr, Fluchtgrund; vgl. Kapitel 17). Das Ergebnis zeigt eindeutig, daß viele der *üblichen Kategorisierungen Neills* (laissez-faire, bürgerlich, unpolitisch) *grundfalsch* waren. Neills Lebenslauf weist ihn als aktiven Sozialisten und bedeutenden Reformpädagogen aus, der, u. a. als Herausgeber der *New Era*, schon 1920 im Zentrum der internationalen Reformpädagogik tätig war. Neill wies stets darauf hin, daß er seine Kinderrepublik-Pädagogik von Lane übernahm, dessen bedeutendster Schüler er ist. Gerade Summerhill als das am längsten bestehende selbstregierte Heim ist nach 73jähriger Praxis kaum mehr als bloßes *Experiment* zu bezeichnen, sondern eher als ***Demonstration* langerprobter Prinzipien und Methoden der Kinder- und Jugendselbstregierung**.

---

10 Das P.E.T.T. Archiv in England hat die Dokumente der bedeutendsten Einrichtungen gesammelt (vgl. den Anhang Archivalien).

11 Neills Autobiographie kann kaum mitgerechnet werden, ihr eigentlich historischer Teil entstand bereits in den 30er Jahren im Rahmen einer Psychotherapie und befasst sich vornehmlich mit Kinderängsten und psychischen Vorgängen. Die Arbeit von Karg (1983) scheidet als allzu phantasiereich ebenfalls aus.

1. Teil

Die Selbstregierung in der Erziehung

2. Probleme

2.1. Literaturprobleme

Bei der Literatursuche zum Thema Kinderrepubliken und Selbstregierung haben sich Bibliographien als ziemlich wertlos erwiesen, da die Werke nicht entsprechend verschlagwortet sind. Einige Lexika waren aber äußerst nützlich und hilfreich. Anhand dreier Lexikonartikel zum Stichwort Kinderrepublik sollen einige Probleme der benutzten Literatur erläutert werden.

Kinderrepublik, ein Gemeinwesen, in dem sich nur Kinder befinden und das einzig von Kindern geleitet wird. Eine solche K. wurde 1890 durch den amerikanischen Menschenfreund William Reuben George (geb. 4. Juni 1866 in West Dryden bei New York) bei Freewille im Staate New York unter dem Namen Junior Republic ins Leben gerufen. Ursprünglich eine Ferienkolonie für verwahrloste New Yorker Kinder, ist sie heute ein ansehnliches Gemeinwesen von etwa 200 Knaben und Mädchen im Alter von 8-16 Jahren, die teils aus Mitleid, teils zur Zwangserziehung, teils infolge Richterspruchs hier aufgenommen worden sind und zu guten Bürgern herangezogen werden. Die Kinder, unter der Oberaufsicht des Gründers George stehend, regeln fast alle Angelegenheiten selbst. Sie haben sich ihre eigne Verfassung und Gesetze gegeben, wählen ihre eignen Beamten, haben ihre Gerichte, ihre Polizei, ihre Gefängnisse, ihr eignes Geld, eine Bank, ein Postamt etc. Nur einige wenige Erwachsene befinden sich in der Republik zwecks Erteilung von Unterricht. Der oberste Grundsatz dieser K. ist Arbeit. Die Erfahrungen, die man bisher mit dieser K. gemacht hat, sind überraschend. Offenheit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Sittsamkeit und Fleiß sind die Folgen dieses zweifelsohne mehr als originellen Zusammenlebens von Kindern.[12]

---

12 Meyers Großes Konversations-Lexikon. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1905(6) (20 Bände).

Kinderrepublik, ein Gemeinwesen, in dem sich (außer Lehrpersonal) nur Kinder befinden und das von Kindern geleitet wird. Eine K. wurde 1890 durch den Menschenfreund William Reuben George (* 1866 West Dryden bei New York) bei Freewille (Staat New York) für verwahrloste Kinder unter dem Namen Junior Republic ins Leben gerufen, dann vielfach nachgeahmt. Lit.: W. R. George, The Junior Republic (1910).[13]

Kinderrepublik, „Rote K.", marxist. Kinder- ➚ Zeltlager; ➚ Kinderfreunde.
Nachahmung der Junior Republic, die W. R. George seit 1895 im Staat Neuyork für verwahrloste Kinder begründete. - Lit.: W. R. George, The Junior Republic (1910); vgl. Kinderfreunde.[14]

In pädagogischen Wörterbüchern sucht man Artikel zu diesem Thema meist[15] vergeblich. Die drei Lexikonartikel stammen aus allgemeinen Konversationslexika. Das Interesse an Kinderrepubliken scheint also weniger pädagogisch-fachlich gewesen zu sein. Anscheinend war man eher interessiert an der Kuriosität „dieses zweifelsohne mehr als originellen Zusammenlebens von Kindern." (erster Artikel)

Das Thema scheint im Lauf der Zeit unwichtiger zu werden. Was 1905 noch eine ausführliche Beschreibung wert war, wird 1927 nur noch als existent gemeldet und ist 1933 kaum mehr als ein Verweis auf andere Stichworte. Anhand amerikanischer und britischer Bibliographien[16] läßt sich zunächst 1914 und dann in der zweiten Hälfte der 20er Jahre eine stark abnehmende Zahl von Veröffentlichungen im Bereich *self-government in education* aufzeigen. Danach wird nur noch wenig veröffentlicht, lediglich um den zweiten Weltkrieg und die Studentenbewegung herum steigen die Zahlen nochmals für kurze Zeit. Neuere Literatur gibt es nur wenig, neuere Lexika erwähnen die Selbstregierung kaum.

---

13 Meyers Lexikon. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1927(6) (15 Bände). Beiden Meyers Lexika enthalten zudem noch einen Verweis von *Junior Republik* auf *Kinderrepublik*.

14 Der Große Herder. Freiburg: Herder 1933(4) (12 Bände).

15 Eine Ausnahme sind Artikel zur George Junior Republic in Monroe (1911) und von Heller im *Handbuch des Kinderschutzes...* (1911). Überhaupt befassen sich Lexikonartikel zu Kinderrepubliken besonderes mit der (seinerzeit berühmten) George Junior Republic, etwa die Encyclopaedia Britannica. Verschiedene Lexika enthalten auch das Stichwort *Boys Town* (Nebraska / USA).

16 *Readers Guide to Periodical Literature*, Schlagworte: Junior Republics; George, William Reuben; George Junior Republic; Junior governments; School republics; vor allem aber: Citizenship, Education for. *International Index to Periodicals* (New York: Wilson), Schlagworte: Self-government in education; Self-government in prisons; Self-government in child training; Convict honour system; Junior Republics; George Junior Republic; Connecticut Junior Republic. *Comprehensive Dissertation Index*, Schlagworte: Self-Government; Self-Governance. Außerdem: *Education Index* (New York: Wilson); *British Education Index*. Schon Foerster (1953: 373 f.) stellte einen Rückgang der Einrichtungen und Fachliteratur in den 20er Jahren fest.

Der dritte und neueste Artikel ist einfach falsch! Die seit 1927 veranstalteten Zeltlager- Kinderrepubliken der Falken und Kinderfreunde gehen von ganz anderen theoretischen und pädagogischen Voraussetzungen und Vorstellungen aus und ahmen die George Junior Republic keineswegs[17] nach. Die Kennzeichnung dieser etwa 30 sozialdemokratischen Großzeltlager (à 1000 Kinder etwa!) als *marxistisch* ist nicht ganz falsch, aber befremdlich. Es mag an dem Wort *rot* liegen, daß die sozialdemokratischen Falkenlager von schlechtinformierten Autoren mehrfach für kommunistisch erklärt werden, obwohl gerade die Kommunisten die Selbstregierungspädagogik scharf ablehnten.

Überhaupt sind **viele Informationen** über Kinderrepubliken in vielen Details **unzuverlässig** und fehlerhaft[18]. Dies zeigt die Schwierigkeit auch von Verlagen und renommierten Autoren, Informationen über Kinderrepubliken zu bekommen.

Ernster zu nehmen sind gezielte **Falschinformationen**, die so geschickt verbreitet werden können, daß eine umfangreiche Literatur von Dingen berichtet, die gar nicht existieren. In Bemposta hat Pater Silva dies geschafft, wie Poschkamp & Schnyder (1985) sehr (!) überzeugend zeigen (vgl. Kapitel 23).

Auch durch eine Romanform der Darstellung (Makarenko), journalistische Freiheiten, gezielte Auslassungen und massive Beschönigung[19] eigener Fehler und Probleme wird der Blick auf die Tatsachen vernebelt. Gelegentlich kommt es vor, daß Dinge sehr wortreich **nur angedeutet**, aber dann nie detailliert beschrieben werden[20], z. B. die vielfach beschworene und gerühmte, aber kaum (und dann sehr enttäuschend!) beschriebene Selbstregierung von Boys Town.

Viele der von mir benutzten Werke sind **Selbstdarstellungen**, Rechtfertigungen, Biographien, Erfahrungsberichte, pädagogische Glaubensbekennt-

---

17 Dies hat mir auch das Archiv der Arbeiterjugendbewegung brieflich bestätigt. Löwenstein (1976: 86) erwähnt George lediglich als einen unter mehreren (Lietz, Wyneken) Pionieren demokratischer Schülerselbstverwaltung. Er soll aber einen - unauffindbaren - Aufsatz über die Junior Republic geschrieben haben (vgl. Fußnote in Löwenstein 1976: 140).

18 Zur Aussage der beiden ersten Lexikonartikel wäre anzumerken, daß die Luftlinie zwischen Dryden *bei New York* und New York immerhin 275 km beträgt. Ein ganz ähnlicher Fehler findet sich auch bei Simonsohn (1969: 45, 130), der das Little Commonwealth um ein Jahr und 190 km nach London verschiebt.

19 z. B. die beschönigende Darstellung Georges (1910) zum Skandal von 1896; Makarenkos Darstellung seiner Entlassung; die ungenauen Darstellungen Lanes (vgl. z. B. Wills 1964a: 94) und Neills.

20 Knirck (1967) hat es tatsächlich fertiggebracht, in seinem dicken Buch sehr wortgewaltig weniger zu sagen, als der knappe Artikel *Jugenddorf* im Lexikon der Pädagogik (Freiburg: Herder 1970). Darum muß offenbleiben, ob die Christlichen Jugenddörfer wirklich selbstregiert sind (vermutlich sind sie es nicht!).

nisse etc., sind also keine neutralen und *objektiven* Betrachtungen und Analysen unbeteiligter Außenstehender und gehören nicht zur *wissenschaftlichen* Literatur. Dies wurde auch bei fehlenden Hinweisen auf benutzte oder weitere Literatur deutlich.

Ein Problem dieser Arbeit bleibt der enorme **Informationsverlust** bei der Zusammenfassung, speziell der Verlust der *Atmosphäre* der Originalwerke. Der Charakter der Institutionen, die Haltung der Erzieher, ihre Grundüberzeugungen vom Wesen des Menschen und der richtigen Lebensform werden oft unausgesprochen deutlich durch die Art und Weise der Schilderung alltäglicher oder bedeutender Begebenheiten sowie durch die liebevollen und treffenden Charakterschilderungen und Entwicklungsberichte. Gerade diese *Atmosphäre* trägt viel zur Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft der Berichte bei und läßt sich auch durch einzelne Zitate kaum wieder einfangen.

Diese oft unausgesprochenen und wissenschaftlich kaum weiter begründbaren vorwissenschaftlichen Haltungen und Grundüberzeugungen spielen gerade in der Erziehung (die ja stets auch in solche Haltungen und Überzeugungen einführt) eine große Rolle.

2.2. Begriffsprobleme

Die unglaubliche Begriffsverwirrung hat mich beim Lesen und Schreiben häufig verwirrt. Derselbe Begriff kann für zwei verschiedene Autoren etwas direkt gegensätzliches bedeuten, oder aber ein Begriff kann viele mögliche Bedeutungen haben, und man kann sich nur selten darauf verlassen, daß man Begriff und Bedeutung richtig zuordnet.

Der englische Begriff *self-government,* wörtlich Selbst*regierung*, wird meistens ins Deutsche übersetzt mit Selbst*verwaltung*. Dies ist aber eine ganz massive Bedeutungsverengung, denn zum Regierungssystem gehören alle drei politischen Gewalten. Die Übersetzung als Selbstverwaltung unterschlägt gerade die bedeutendsten Gewalten, die Selbstgesetzgebung und die Selbstrechtsprechung, und reduziert die demokratische Selbstregierung auf die bürokratisch-administrative Einzelfallregelung nach vorgegebenen Normen.

Die Bedeutungsverschiebung scheint mir nicht zufällig zu sein. Im Kaiserreich - wo sie einst entstand - war man sich der monarchiegefährdenden und damit staatsgefährdenden Eigenschaft von Selbst-*Regierung* des Volkes wohl bewußt. Selbst-*Verwaltung* dagegen ist nicht unbedingt eine demokratische Errungenschaft. Verwalten kann auch der Untertan, sogar der Häft-

ling[21] und Sklave, nicht aber regieren. Die ältere (auch die deutschsprachige) Literatur bemerkt recht häufig diesen Zusammenhang von Erziehungsform und Staatsform. *Selbstregierung* kann aber auch - wie bei Foerster - innerindividuell aufgefasst werden als Selbst-Beherrschung der eigenen Triebe, als Selbst-Disziplinierung und Körperbeherrschung.

Der Begriff **Mitverwaltung** reduziert zumindest sprachlich den Selbständigkeitsanspruch noch weiter. Das heißt aber keineswegs, daß Autoren, die wie Papanek (1983: 105 ff.) diesen Begriff bevorzugen, tatsächlich weniger Selbständigkeit gewähren.

Auch ein bloßes **Helfersystem** mit von den Erwachsenen ernannten Helfern könnte als Mitverwaltung bezeichnet werden. Und damit deckt der Begriff *Mitverwaltung* faktisch alles ab zwischen totaler Selbstregierung bis zu einem vom Lehrer zum Spitzeldienst gezwungenen Schüler (in frühneuzeitlichen Internaten, siehe Kapitel 9.1.).

Mitverwaltung wird dann nur noch als **Selbsttätigkeit** aufgefasst, nicht als Selbst*bestimmung*.

Die Begriffe **Mitverantwortung** und **Selbstverantwortung** verschieben die Bedeutung mehr in den Bereich von Moral und Ethik, was aber nichts bedeuten muß.

Der Begriff **Selbstregulierung** wird in ganz unterschiedlicher Weise verwendet. Hepp (1911) benutzt ihn für ein Helfersystem in seiner Schulklasse, während A. S. Neill und W. Reich damit die radikale individuelle Selbstbestimmung von Geburt an meinen.

Heime und Schulen lassen sich nicht trennen. Viele Heime besitzen eigene Heimschulen, Internate besitzen Schulheime. Während man solche Einrichtungen in Deutschland als Heim mit angeschlossener Heimschule sieht, werden sie im Englischen durchweg als (Sonder-) Schulen (für unangepasste Kinder) mit angeschlossenem Internatsheim betrachtet. Fürsorgeerziehungsheime oder Besserungsanstalten sind dort *approved schools*, *schools for maladjusted*, *reform schools*, *reformatory schools* oder schlicht *schools for boys* etc. Dementsprechend lässt sich kaum exakt trennen zwischen Heimselbstregierung und Schülermitverwaltung. Neill und Bernfeld be-

---

21 Selbst in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern und Ghettos gab es eine Art Häftlings-Selbstverwaltung. Im NS-Judenghetto Theresienstadt war diese sogar weit ausgebaut, mit eigenen Behörden (Judenrat), eigener uniformierter Ghetto-Polizei, gedruckten Mitteilungsblättern, eigener Währung mit eigenen Banknoten, einer eigenen Briefmarke, eigenen Wirtschaftsbetrieben... Daß dies alles mit Selbstbestimmung nicht das Geringste zu tun hat, ist offensichtlich. Dies zeigt eindringlich, daß von der bloßen Existenz bestimmter Institutionen nicht unmittelbar auf eine darin herrschende Handlungs- und Entscheidungsfreiheit geschlossen werden darf.

zeichneten ihre Heimselbstregierung als **Schulgemeinde**[22].

Viele zentrale Begriffe sind so mehrdeutig, daß sie strenggenommen nur mit einem Index verwendet werden dürften, der die jeweilig gemeinte Bedeutung angibt.

Disziplin bedeutet ursprünglich soviel wie *Schule*, erfuhr dann aber eine enorme Bedeutungserweiterung. *Disciple* ist ein englischer Begriff für Schüler. Aus Schulstoff und Schulfächern wurden Sport- und Wissenschaftsdisziplinen. Die in der Schule übliche Betragensweise war *Disziplin* oder *Zucht*, ihre Herstellung hieß *Disziplinierung* oder *Züchtigung*. Heute wird der Begriff meist im Sinne von Gehorsam, Zwang, Verhaltenskontrolle, Unterwerfung unter fremden Willen benutzt, kann aber auch als Synonym für Prügel stehen. Neben der militärischen Disziplin wird auch von Selbstdisziplin, innerer Disziplin, freier Disziplin oder freiwilliger Disziplin geredet. Gelegentlich taucht der Begriff auch für eine simple vernünftige Ordnung auf. Disziplin wird häufig gefordert oder abgelehnt, und mit etwas Glück kann man anhand des jeweiligen Kontextes ungefähr ahnen, was gemeint ist.

Ähnlich verworren ist die Verwendung des Wortes **Autorität**. Mal gilt Selbstregierung als Untergrabung und Abschaffung, mal als Stärkung der Autorität des Lehrers, beides durchaus zutreffend. Mal ist die starre Befehl- und Gehorsams-Beziehung mit förmlich-steifer Würde und Unnahbarkeit gemeint, ein anderes Mal der Einfluß auf das Denken und Handeln, innerer Respekt statt erzwungenem, aber hohlem äußeren.

Differenziertere Begriffe wie persönliche Autorität, sachliche Autorität, Amtsautorität, Zwangsautorität, frei gewählte und frei anerkannte Autorität zeigen die Vieldeutigkeit des Begriffs. Darüberhinaus wird Autorität gelegentlich (zweifelhafterweise[23]) mit *autoritär* gleichgesetzt, und *antiautoritär* mit Autoritätsbekämpfung. Dies erscheint - je nach Autoritätsdefinition - mal richtig und mal falsch.

---

22 Diese Benennung dürfte daher kommen, daß Neill Kontakt zu Geheeb hatte und Bernfeld zu Wyneken.

23 Die Auseinandersetzung mit *Autorität* in den 70er Jahren wurde mit Vorliebe rein begrifflich geführt (Autorität, autoritativ, autoritär, repressiv, nichtautoritär, unautoritär, antiautoritär, nichtrepressiv, demokratisch...), wobei gern definitorisch die *falsche* Autorität kritisiert und alle Autoritätskritik darauf bezogen wurde, um dann eine *richtige* und notwendige dagegen abzugrenzen (vgl. dazu Schmidt-Herrmann 1987: 97).
Über die *wahre* Bedeutung der Begriffe Autorität, autoritär und antiautoritär ist in den 60er und 70er Jahren eine Flut von Publikationen erschienen. Ursprünglich zumindest war der Begriff *auctoritas* als geistige der *potestas* als physischer Macht und Gewalt entgegengesetzt. Und als autoritär scheint man eher solche Menschen zu bezeichnen, die eben keine geistige Autorität besitzen, aber trotzdem und ebendarum die Anerkennung ihrer (Amts ?-) Autorität mit Gewalt erzwingen wollen.

Freiheit meint für Lane das Leben nach eigenem inneren Antrieb. Für Foerster (siehe Kapitel 5) bedeutet sie die zwangsweise Befreiung von den eigenen natürlichen Bedürfnissen und Trieben, die radikale Unterdrückung jedes Eigensinns, damit der anerzogene Geist und Wille frei herrschen kann. **Freiwilligkeit** bedeutet dann die freiwillige Unterwerfung unter fremde Autorität, bedeutet gerade den Verzicht auf den eigenen freien Willen. Obwohl sie exakt gegensätzliche Auffassungen vertreten, sind sich Lane und Foerster einig über die große Bedeutung der Freiheit und Freiwilligkeit.

Strafe bedeutet für Pädagogen und Juristen nicht dasselbe. Ein *straf*richterlich angeordneter dreiwöchiger Aufenthalt im Jugendgefängnis ist juristisch ein Zuchtmittel oder ein Arrest, aber ähnlich wie Bußgeld keine Strafe, man ist dann nicht vorbestraft. Das Verhältnis von Strafe zu Erziehung ist ein kompliziertes. Manchmal gilt Erziehung als Alternative zur Strafe, die Fürsorge*erziehung* kann etwa eine Gefängnis*strafe* ersetzen. Manchmal ist Strafe ein Mittel der Erziehung. Der Zweck des Jugend*straf*vollzuges ist die *Erziehung* und Besserung, nicht die Vergeltung. Begriffe wie Erziehungsstrafe und Vergeltungsstrafe versuchen diesen Unterschied zu verdeutlichen. Ich bin aber auch schon dem Begriff *Wiedergutmachungsstrafe* begegnet, der den Schadensersatz zur Strafe rechnet.

Am Beispiel des **Reformatory** zeigt sich die Schwierigkeit, **Erziehungssystem und Strafsystem** exakt auseinanderzuhalten, zwischen Schule, Erziehungsheim und Gefängnis exakt zu trennen. Das amerikanische Reformatory wird manchmal als Jugendgefängnis und manchmal als Fürsorgeerziehungsanstalt für kriminelle Jugendliche bezeichnet. Es kann von der Gefängnisverwaltung, aber auch von Wohlfahrtsträgern betrieben werden. In England wurde es zuerst in Borstal / Kent eingeführt und heißt darum dort *Borstal institution*. Ins Deutsche Reich wurde das Reformatory erstmals im Jahre 1913 in Wittlich / Rheinland unter der Bezeichnung *Jugendgefängnis* eingeführt. In allen Fällen verurteilt ein *Straf*richter einen *Straf*täter aufgrund des *Straf*gesetzes zum Aufenthalt in der Jugend*straf*anstalt, damit er dort notfalls mit *Erziehungsstrafen erzogen*, aber eben **nicht** mit Vergeltung *gestraft* wird. Wie andere Heime auch, so wird auch das Reformatory oft als (Besserungs-) Schule bezeichnet, als reform school oder reformation school.

Einige der in dieser Arbeit verwendeten Begriffe müssen nun noch erläutert und begründet werden.

Als **Heim** werden hier Erziehungsheime im weitesten Sinne bezeichnet, also auch Internate, *Kinderstädte*, Sommerzeltlager (= Ferien*heim*), Evakuierungs- und Flüchtlingsheime (Barns und Montmorency), bis hin zum Jugendgefängnis (Reformatory), nicht aber die Wohngemeinschaften oder die Lehrlingswohnheime, mit deren Selbstverwaltung sich Lenhartz (1949, 1950) befasst.

Die Heime tragen die unterschiedlichsten Bezeichnungen: Kolonie, Lager, Kommune, Kinder-, Jugend-, Junior-, Jungen- oder Mädchenstädte oder -dörfer, -siedlung, Republik, Commonwealth, Schulgemeinde, Schulstaat, Erziehungsstaat, oder auch einfach Kindergemeinschaft. Und das alles ebenfalls in unterschiedlichen Sprachen. Die Bezeichnungen sind beliebig. Allerdings ist nicht jedes Kinderdorf eine Kinderrepublik, und die Bordellvorstädte an der mexikanisch-texanischen Grenze heißen ebenso *boys town* wie Pater Flanagans berühmtes Erziehungsheim, und bei Republiken wie der *Republik Schkid* (Belych & Pantelejew 1929) bleibt unerfindlich, warum sich dies Heim *Republik* nennt.

Daß nicht weiter zwischen Sommerzeltlagern und Jugendgefängnissen unterschieden wird, bedarf der Begründung. Es geht selbstverständlich nicht um normale Gefängnisse, sondern um ungewöhnliche und sehr freie Modelleinrichtungen, die aber formal als Reformatory eingestuft werden.

Die **offizielle Einordnung eines Heimes erscheint hier völlig bedeutungslos**. Das Kriegsevakuierungsheim Barns etwa nahm gezielt nur solche Kinder auf, die wegen ihres Betragens nirgendwohin anders mehr evakuierbar waren. Jedes dieser Kinder hätte man von seinen Symptomen her auch in ein Fürsorgeheim stecken können. Wills (1945) zeigt hier deutlich, daß die Jugendlichen in all diesen verschiedenen Heimen im wesentlichen dem gleichen Personenkreis entstammen und meist gleichzeitig ganz unterschiedliche Symptome aufweisen. Ein Kind kann etwa gleichzeitig zu Hause unregierbar sein, gewohnheitsmäßig lügen, gelegentlich ausreißen, die Schule schwänzen und stehlen, in der Schule versagen und ins Bett nässen. Dann ist es reiner Zufall, ob das Kind schneller vom Kaufhausdetektiv als *Dieb* entdeckt und klassifiziert wird, oder vom Lehrer und Schulpsychologen als *Schulversager*, von der Schulverwaltung als *Schulschwänzer*, oder von der Erziehungsberatungsstelle als *Neurotiker*, oder von der Polizei als Landstreicher und *Ausreißer* aufgegriffen wird. Und auch der rechtliche Oberbegriff Verwahrlosung ist so unbestimmt, daß er auf alle fünf Fälle passt.

Man kann ganz pauschal davon ausgehen, daß Heimjugendliche, Ferienheimkinder einmal ausgenommen, in irgendeiner Art in ihrer emotionalen Entwicklung gestört *wurden*, und daß sie dann gestört, neurotisch, delinquent, unangepasst, verwahrlost oder schwierig *sind*. Ob diese Störung nun durch den Verlust der Eltern (durch Mord, Krieg, Hungern, Seuchen, Scheidung, Desertion, Nichtehelichkeit, Herumschieben in der Verwandtschaft etc.) oder andere traumatische Erlebnisse (Krieg, Flucht, Nazi-Verfolgung, lieblos-brutales Elternhaus etc.) entstanden ist, ist zweitrangig[24] und nur ei-

24 obwohl es selbstverständlich in der praktischen Behandlung der Kinder durchaus eine Rolle spielt!

ne Variation des Grundproblems. Man kann ganz allgemein eine *schwere Jugend* konstatieren.

Da Eltern oftmals ihre Kinder erst dann in den ihnen *suspekten* selbstregierten Schulen anmelden, wenn wirklich jede andere Schule diese Kinder ablehnt, hatten auch Internate wie Summerhill und Beacon Hill School zumindest zeitweise viele gestörte Kinder.

Die geringe Unterscheidung zwischen den verschiedenen Arten emotionaler Störungen ist noch anders zu rechtfertigen. Ich habe den Eindruck, daß viele Republiken (aber auch andere Heime) weniger auf die Beseitigung spezifischer emotionaler Störungen zielen, sondern vielmehr ein gesundes ungestörtes Leben ermöglichen und aufbauen helfen wollen. Um Krankheiten und Störungen zu beseitigen, muß man diese Krankheiten und Störungen genau kennen. Wer dagegen Gesundheit anstrebt, muß vor allem eine Vorstellung vom gesunden Leben haben, und braucht höchstens nebenbei eine enzyklopädische Kenntnis der möglichen Störungen der Gesundheit. Bei dieser Betrachtungsweise wird die Unterscheidung zwischen den Störungen relativ unwichtiger. Dafür gewinnt die Kenntnis der zu befriedigenden natürlichen Bedürfnisse des Menschen (bzw. des Kindes) für die Gesundheit an Bedeutung.

Diese Vorstellungen vom richtigen, gesunden Leben hängen wohl zusammen mit den meist dezidierten weltanschaulichen, ethischen und politischen Überzeugungen der Republikgründer. Sie wollen nicht nur nach einem medizinischen Modell Störungen im Individuum beseitigen, sondern sie diagnostizieren anhand eines politischen Modells soziale und politische Störungen und Ungerechtigkeiten. Sie wollen nicht durch Erziehung an schlechte, ungerechte, ungesunde Zustände anpassen, sondern durch politische Mittel auch zur Beseitigung dieser Zustände beitragen.

Besonders in älteren englischsprachigen Schriften werden die **Altersbezeichnungen** ziemlich wahllos benutzt. Bezeichnungen wie Kind, Jugendlicher, Junge / Mädchen, junger Mann, junge Frau sind durchaus nicht auf bestimmte Altersgruppen begrenzt. Bei der Selbstregierung geht es meist um die Altersgruppe von 10 - 18 Jahren, und genau in der Mitte dieses Alters, bei 14 Jahren, liegt die übliche Grenze zwischen *Kindheit* und *Jugend*[25] . Auch ich werde der Einfachheit wegen die Begriffe Kind und Jugendlicher bunt und oft ununterschieden und synonym gebrauchen.

Der Begriff **Delinquenz** vermeidet den moralischen Beigeschmack des Begriffs *Verbrecher* ebenso wie die formaljuristische Festlegung auf Hand-

25 *Jugend* als eigene Altersgruppe entstand erst um die Jahrhundertwende und wurde erst zu Anfang dieses Jahrhunderts in Gesetzen (etwa RJWG) besonders berücksichtigt, wobei der Altersbereich (zuletzt durch das KJHG) immer mehr ausgedehnt wurde. Eine noch unklare Verwendung des Begriffs speziell in der älteren Literatur ist daher naheliegend.

lungen, die mit bestimmter Freiheitsstrafe bedroht sind. Delinquenz geht über *strafgesetzlich* Verbotenes hinaus und umfasst auch anderes verbotenes und abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen, wie Weglaufen, Schule schwänzen, *Unregierbarkeit*, *Ungehorsam* etc.

Unter den vielfältigen ähnlichen Begriffen bevorzuge ich den ursprünglichen und weitestreichenden der *Selbstregierung*. Wo von Selbstregierungs*methoden* die Rede ist, wird meist der Mißbrauch dieser Methoden zu ganz anderen Zwecken mitgedacht.

2.3. Nicht bearbeitete Gebiete

Schließlich soll noch kurz auf die Einrichtungen eingegangen werden, die in dieser Arbeit nicht beschrieben wurden, oder mit denen ich mich überhaupt nicht befasst habe.

Obwohl die psychoanalytisch orientierten Heime Lanes und seiner britischen Nachfolger einen Schwerpunkt der Arbeit bilden, habe ich die meisten von ihnen kaum erwähnt. Ein begonnenes entsprechendes Kapitel über die beträchtliche Anzahl der Lane- und Neill-Nachfolger mußte aus Zeit- und Umfangsgründen vorerst verworfen werden. Eine solche Darstellung würde zweifellos eine weiter differenzierte Darstellung der Methodik ermöglichen und auch den Mythos vom singulären Genie Neills abbauen helfen.

Die ca. 30 sozialdemokratischen Ferienzeltlager- Falkenrepubliken mit je etwa 1000 Teilnehmern zu Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre sind bisher anscheinend nirgends hinreichend aufgearbeitet[26] .

Bei den von katholischen Priestern geleiteten Kinderrepubliken erscheint es wahrscheinlich, daß sie - wie Bemposta und Boys Town sowie die Theorien des katholischen Theoretikers Foerster - nicht sehr an der wirklichen Selbstbestimmung der Jugendlichen interessiert sind. Ähnliches gilt auch

26 Am brauchbarsten ist die Arbeit von Wolter-Brandecker (1982) die mir das Archiv der Arbeiterjugendbewegung freundlicherweise zur Verfügung stellte. Sie bezieht sich aber vor allem auf Frankfurt.
Zu Österreich siehe die diversen Arbeiten von Kanitz sowie Arbeitsgemeinschaft für... (1921), Kotlan-Werner (1982), Richartz (1981), Fadrus (1930), Winter (1924). Am Rande dieser Bewegung stehen die (interessante!) Kinderrepublik von Lazarsfeld / Wagner (1924) sowie die Heimerziehung von Papanek (Berczeller 1973, Papanek 1971, 1983).
Zu Deutschland siehe Löwenstein (1976), Brandecker (1981), Keupp (1977), Breitenstein (1930), Diederichs (1932), Gayk (1976), Fadrus (1930). Zur Entstehung vgl. Neddermeyer (1928), Kibbo Kift (o. J. [1928]). Zu neueren Nachwirkungen siehe auch Knorr (1955), (1958); Hansen (1970), Tennstedt (1973).

für die bolschewistischen Republiken Makarenkos. Bei der katholischen Kirche und der bolschewistischen Partei, die sich beide in ganz ähnlicher Weise im Besitz der Wahrheit wähnen, in gewissem Sinn für unfehlbar halten, die heilsnotwendige Rolle der eigenen Organisation betonen und auf Autorität, Hierarchie und den demokratischen Zentralismus Wert legen, nach dem Wichtiges oben entschieden und unten gläubig loyal ausgeführt wird, bei solchen Organisationen also ist eine ausgeprägte (basis-) demokratische Selbstregierung kaum zu erwarten. Diese pauschale Vermutung wäre natürlich im Einzelfall empirisch zu prüfen, speziell bei den Kinderrepubliken für Slumkinder in Südamerika, (siehe Kapitel 22) über die nur oberflächliche Berichte vorliegen. Umso bemerkenswerter ist die sehr demokratische Republik von Monsignore Carroll-Abbing in Rom, die aber keine kirchliche Einrichtung ist (siehe Kapitel 22).

Auch das Selbstregierungskonzept der Landerziehungsheime scheint auf Moralerziehung und Charakterformung bedacht gewesen zu sein und insofern eine mehr autoritative Richtung zu vertreten[27]. Der linke Flügel (Paul Geheeb, Gustav Wyneken) dieser Bewegung ist allerdings interessant, also die Odenwaldschule und die Freien Schulgemeinden. Dieser Bereich wird hier - auch wegen der damit zusammenhängenden sehr komplexen Philosophie - nicht weiter verfolgt.

Erfolgversprechend erscheint auch die nähere Beschäftigung mit Sackij (= Schazki) und dessen Kinderrepublik im vorsowjetischen Rußland. In der ziemlich freien frühsowjetischen Periode nach der Oktoberrevolution gab es in Rußland und vor allem in der Ukraine mehrere Hundert *Kinderstädte*. Die meisten dürften äußerst miserabel gewesen sein (siehe Kapitel 20), bei intensiver Forschung vor Ort ließen sich aber wohl auch einige selbstregierte finden. Diese wären auch als Hintergrund zur Betrachtung der Arbeit Makarenkos interessant.

Ebenfalls unbearbeitet blieben die Kinderstädte und Kinderparlamente außerhalb der Heimerziehung, egal ob sie der kreativen Ferienfreizeit oder der politischen Bildung und Staatsbürgerkunde dienen, ständige Freizeitprogramme oder polizeiliche Sozialarbeitsprogramme darstellen.[28] Neuerdings

---

27 Vgl. zu den Landerziehungsheimen: Andreesen (1926), Dietrich (1967), Harless (diverse), Lietz 1897, Reisinger (1930), (1931). Die Moral-Orientierung wird anhand der englischen Parallelbewegung der *New Schools* gut dargestellt von Skidelsky (1975). Zur Odenwaldschule siehe Becker (1979), Odenwaldschule (o. J.), Schäfer u. a. (1971).

28 Mini-München (Grüneisl und Zacharias 1989) und Heidel-York (Zimmermann 1989) sind Beispiele für Ferienprogramme. Dauerhafte Freizeitprogramme sind / waren der Altgeld Junior State in Altgeld Gardens / Chicago (Stroud 1946), die Junior City of San Francisco (Koos 1946) und die *Hobbytown* eines Settlementhauses in Pittsburgh für 500 Kinder und Jugendliche (Hobbytown 1940). Die *Boystown* in Cleveland mit 3000 Jungen war ein polizeiliches Sozialarbeitsprogramm (Kelly 1939). Programme zur politischen Bildung und

werden kommunale Kinderparlamente auch als publikumswirksame Veranstaltung (mit unklarer Zielsetzung) von den städtischen Kinderbeauftragten in Nordrhein-Westfalen organisiert.

Staatsbürgerkunde sind *Little Rock's Little City* (Francis 1946) und die Programme der American Legion, etwa Boys State (Dodd 1946).

3. Voraussetzungen und Hintergründe von Heimrepubliken

Kinder- und Jugendrepubliken sind keine isolierten Einrichtungen, sondern Teil von größeren und umfassenden politischen, sozialen und kulturellen Reformbewegungen. Wenn man von den frühen Vorläufern absieht, sind die Kinder- und Jugendrepubliken Teil der allgemeinen *progressiven* oder Reformbewegung der Jahrhundertwende, die aus vielen verwobenen Teilbewegungen zusammengesetzt war. Sie sind vor allem Teil des sozialpädagogischen Zweigs der reformpädagogischen Bewegung[29] sowie Teil einer Strafreform (penal reform)- Bewegung (Jugendgerichts- und Jugendgefängnisbewegung). Die Republiken gehörten meist zur Avantgarde dieser Bewegungen, und manche, wie das 1921 gegründete Summerhill, sind noch heute wegen ihrer unerhörten Progressivität umstritten (siehe auch Teil 3).

Andere Facetten der Reformbewegung haben eine viel geringere Bedeutung, spielen aber am Rande oft durchaus eine Rolle. Zu nennen sind hier: Jugendbewegung, Siedlungsreformbewegung, Kleidungsreformbewegung, Kunstreformbewegung (Theater, Tanz, ...), Ernährungsreform (Alkohol, Nikotin, Naturkost), Sittenreform, Sexualreform, kurz: Lebensreform- und Gesellschaftsreformbewegungen, außerdem Bestrebungen zur Emanzipation der Arbeiter, zur Frauenemanzipation, Demokratie, Sozialismus, Pazifismus und Internationalismus.

3.1. Reformpädagogik

Die Reformpädagogik ist selbst ein Gemisch aus Einzelbewegungen, die einander vielfältig überschneiden. Einige allgemeine Schlagworte, Grund-

29 Siehe zur Reformpädagogik: Scheibe (1980), Flitner / Kuderitzki (1962); speziell zum sozialpädagogischen Zweig: Herrmann (1956).

sätze und Tendenzen der Reformpädagogik sollen die gemeinsame Haltung verdeutlichen.

- **moderne Lehrinhalte** statt humanistisch-antiker Bildung. Also Naturwissenschaften, neue Sprachen und soziale Inhalte.
- **Erziehung statt bloßer Unterricht**. Nicht Rezeption von in Einzelwissenschaften und Fächer aufgespaltenem Wissen und von intellektuellen Fakten, sondern Verbindung der Schule mit dem umgebenden Leben. Überwindung der Fächergrenzen, Vermeidung von Spezialisierung, aber auch eine sittlich-moralische Erziehung sollten praktisch handlungsfähige, ganzheitliche Charaktere und Persönlichkeiten erziehen.
- **Selbsttätiges, praktisches Erfahrungslernen**, aktives Lernen, statt passivem Belehrt-werden: Lernen durch Tun (learning by doing) und durch Erfolge und Mißerfolge bei eigenen, selbst unternommenen Versuchen und Experimenten. Es geht um selbsttätiges Lernen aus realistischen eigenen Erfahrungen, um Selbstbetätigung, Selbständigkeit, Eigenaktivität, praktische Tätigkeit in allen Formen, um Tatschule und Arbeitsschule statt der Buchschule, der Lernschule und Stoffschule mit der alten theoretisch-abstrakt-verbalen Belehrung und rezeptiver reiner Verstandeserziehung zur Buchgelehrsamkeit.
- **kreative selbstschöpferische Tätigkeit** und Förderung des **Ausdruck**s aller kindlichen **Gestaltung**skräfte durch Betonung sowohl von Kunst (Musik, Malerei, Plastik, Theater, Tanz, Bewegung) als auch von handwerklichem Arbeiten, Werkunterricht oder Handfertigkeitsunterricht (Sloyd), manuelle Handarbeit in allen Formen bis hin zur produktiven Arbeit.
- **soziales Lernen** und soziale Erfahrungen und soziale Tätigkeiten, Gruppenarbeit, Gemeinschaftsleben, Schulleben, Sozialleben, Feste, Ausflüge und Spiele. Auch Koedukation und die Vereinigung der Kinder aller sozialen Klassen in der Einheitsschule und Gesamtschule, sei es nun unter der Überschrift der klassenlosen Gesellschaft oder der Volksgemeinschaft, gehören dazu.
- Ein besseres **psychologisches Verständnis** des Kindes, seiner Entwicklungsgesetze, Entwicklungsphasen und seines Entwicklungsstandes durch Studium und Erforschung des Kindes, wobei die *neue Erziehung* (Reformpädagogik) stark von der *neuen Psychologie* (Psychoanalyse) profitiert. Die verfeinerten psychologischen Methoden, Kenntnisse und Einsichten fördern eine Psychologisierung der Erziehung, ein Denken *vom Kinde aus*, das kindgemäße, altersgemäße, entwicklungsgemäße Maßstäbe anlegt und systematisch mehr auf die inneren Motive und Ereignisse als Ursache eingeht, statt auf das äußerlich sichtbare Verhalten als bloße Folgen und Symptome. Dies erforderte übrigens auch eine qualifiziertere Ausbildung der Pädagogen.

– Statt eines bestimmten Verhaltens sollte die psychologisierte Erziehung eher allgemeine innere Einstellungen und **Haltungen erzeugen** und innerlich verankern. Dem können äußere Regeln, zumindest vorübergehend, geopfert werden. Nicht durch Strafangst und Verhaltenszwang, sondern durch positives **Motivieren, Begreifen** durch wirklich innere Einsicht in Sinn und Zweck sollen Selbst-Disziplin, Selbst-Zucht, Selbst-Verantwortung des durch Einsicht und Gewissen **innengeleitet**en Menschen erzeugt werden.
– Dem Kind wird grundsätzlich stärkere Zuwendung entgegengebracht. Seinen nun meist positiv bewerteten Antrieben wird jetzt stärker vertraut, die Antriebe sollen durch kreative und selbsttätige Äußerungen ausgedrückt werden. Man baut auf den inneren Tätigkeitsantrieb des Kindes, auf Neugier, Interesse, die **freiwillige aktive Lernmotivation** und das selbstgesteuerte Lernen aus eigener Erfahrung. Die Wünsche, Bedürfnisse, Fragen, Meinungen des Kindes werden ernstgenommen, weniger leicht als autoritäts- und ordnungswidrig verurteilt, verboten, unterdrückt, sondern weitestgehend akzepiert und zu befriedigen versucht. Genau umgekehrt wie früher werden jetzt Rechte der Kinder und Pflichten der Erwachsenen hervorgehoben, nicht das Befehlsrecht und die Gehorsamspflicht. Nun steht man dem Kind weniger autoritativ oder autoritär befehlend und fordernd gegenüber, sondern eher einfühlsam-verständnisvoll, freundlich, gütig, gewährend und mit Sympathie und Achtung.
– Eine kameradschaftlich-vertraulich-familiäre **persönliche Beziehung** zwischen Erzieher und Kind wird oft betont. Beide begegnen sich *von Mensch zu Mensch* statt als Träger der befehlenden Lehrerautorität und als gehorsamsunterworfener Schüler. Die unbedingte Autoritäts- und Herrschaftsposition des Lehrers der alten Zwangsschule, der auf erhöhtem Katheder und auf einem achtungs- und distanzgebietenden Piedestal aus formellem Respekt, steifen Umgangsformen (*Herr Lehrer*, *Sir*), strikter Unterordnung und formaler Disziplin steht, wird abgeschafft, besonders bei den *Kameradenlehrern* der Lebensgemeinschaftsschulen (dazu Schmid 1973). Bei kameradschaftlichem Stil nimmt das Gefälle zwischen Erzieher und Kind stark ab, man begegnet einander unautoritär und gleichberechtigt auf gleicher Ebene und nennt einander meist *du* und beim Vornamen[30]. Kritik und Mißfallen kann hier auch von den Kindern geäußert werden. Statt zu befehlen gibt der kameradschaftliche Erzieher oder Lehrer Hinweise, Ratschläge und Hilfen und läßt die Kinder weitgehend selbst entscheiden und bestimmen.

Selbstregierung in selbstregierten Republiken kann aufgefasst werden als auf Erfahrungslernen beruhende selbsttätige oder selbstbestimmte Regelung

30 Dies ist durchaus ein Programmpunkt (etwa bei Kanitz) und wurde (bis heute) mit Ministererlassen entschieden bekämpft.

des Gemeinschaftslebens und der sozialen Beziehungen untereinander. Dadurch verwirklichen die Republiken bereits einen großen Teil des Reformpädagogischen Programms, und zwar in recht radikaler Form.

Auch die anderen Programmpunkte, vom modernen Lehrplan über kameradschaftliche Erzieher mit großem psychologischen Verständnis bis zur starken (!) Betonung von produktiven und kreativen Tätigkeiten (Arbeit!) werden meist radikal realisiert.

Selbstregierung tritt praktisch nur gemeinsam mit anderen reformpädagogischen Programmpunkten auf, und einzelne Republiken werden von verschiedensten Gesichtspunkten aus auch als Beispiele von Arbeitserziehung, psychotherapeutischer Erziehung, als Schulen etc. beschrieben und meist durchaus nicht als fest abgegrenzte eigenständige Kategorie von Einrichtungen betrachtet. Diese fließenden Grenzen machen es schwer, die Republiken als eigene Gruppe herauszuarbeiten und abzugrenzen.

3.2. Strafreform

Die Empfehlung von Selbstregierungsmethoden ist sehr häufig verbunden mit ausführlicher Kritik und Zurückweisung der älteren und weniger verfeinerten Auffassung, jedes Vergehen müsse vergolten und gesühnt werden, der Übeltäter müsse in strenger Disziplin gehalten werden. Solche Auffassungen sind mit Selbstregierung unvereinbar, werden aber auch heute manchmal noch vertreten.

Ich fasse die - in der Regel pauschale - Kritik unterschiedlicher Autoren[31] kurz zusammen.

Eine moralphilosophische Betrachtungsweise geht davon aus, daß Menschen die Willensfreiheit besitzen, sich aus freien Stücken willentlich für *das Gute* zu entscheiden. Entscheiden sie sich stattdessen freiwillig für *das Böse* oder das Verbrechen, so muß diese moralische *Schuld* durch Vergeltung (Buße, Sühne) am Täter ausgeglichen und *abgewaschen* werden. Man kann sich dies als Ausgleich auf einem imaginären moralischen Schuldkonto vorstellen, wo das Verbrechen durch eine gleichwertige Schädigung des Verbrechers an Freiheit, Geld und Gesundheit ausgeglichen wird.

Zumindest soweit Kinder und jugendliche Täter betroffen sind, wurde diese alte spekulative Schuld-und-Sühne-Auffassung im 19. Jahrhundert lang-

31 vor allem in Schriften von Wills, Holl und Bernfeld.

sam und zunehmend durch eine stärker pragmatisch auf effiziente Erziehung und Besserung zielende neue Sichtweise abgelöst.

Ursachen und Motive delinquenten Verhaltens sollten nun kausal erklärt und dann durch pädagogische Einwirkung, durch Setzen neuer Motive korrigiert oder durch vorbeugende Erziehung schon im Ansatz verhindert werden. Wenn nun gestraft wurde, sollte dies nicht mehr schädigen oder Depressionen erzeugen, sondern lediglich Rückfälle verhindern.

Gesetzliche und moralische Vorschriften sind meist keineswegs natürlich, sondern künstlich gesetzt. Sie unterscheiden sich von Gesellschaft zu Gesellschaft und von Jahrhundert zu Jahrhundert. Ihre Kenntnis und Anerkenntnis kann daher nicht angeboren sein, sondern muß von jedem Individuum in Kindheit und Jugend erlernt werden.

Ein Verstoß gegen diese Vorschriften zeugt daher weniger von angeborenem oder wesensmäßig bösem, schlechtem Charakter, sondern vielmehr von fehlenden oder fehlerhaften Lernprozessen.

Delinquenz gilt nunmehr als erworbener Charakterzug oder als erlernbare und verlernbare Angewohnheit, und nicht als angeborener oder unverlierbarer Charakterzug: wesensmäßig schlechte Jugendliche gibt es nicht[32], sie sind - zumindest prinzipiell - durch Erziehung besserbar und änderbar.

Verbrechen wird nun häufig als eine Art *soziale Krankheit* gesehen, die geheilt werden muß, d. h. der Hilfe bedarf - und nicht der gleichwertigen Übelzufuhr zur Sühne. Das Strafbedürfnis entfällt. Strafen sollen nicht mehr der Vergeltung, sondern nur der Erziehung, Besserung und Motivierung dienen und können so grundsätzlich auch durch andere ebenso wirksame Erziehungs- und Therapiemaßnahmen ersetzt werden. Zumindest soweit Jugendliche betroffen sind, wurde diese Forderung - zumindest im Grundsatz - durch die Jugendgefängnis- und Jugendgerichtsbewegung durchgesetzt. Zwischen einem Menschen, d. h. seiner Persönlichkeit oder seinem Wesen einerseits und seinen einzelnen Handlungen andererseits wird nun deutlich unterschieden und getrennt. Eine Tat kann verurteilt werden, ohne den ganzen Menschen mit zu verdammen, und die Verdammung einer Handlung bedeutet nicht unbedingt ihre Bestrafung.

---

32 Dies entspricht dem Motto von E. J. Flanagan und F. Starr: *einen schlechten Jungen gibt es nicht* (There is no such thing as a bad boy).

3.3. Kritik der kasernenartigen alten Anstaltsdisziplin

Nicht nur die Vergeltungsstrafe, sondern auch die Besserung durch *direkte Erzwingung* des richtigen Verhaltens erscheint problematisch und langfristig unwirksam. Darum forderte man[33] die Ersetzung der Anstalts-Zwangsdisziplin durch erzieherisch wirksamere Maßnahmen.

Die traditionelle Anstalt, auch die Erziehungsanstalt, orientierte sich am idealtypischen Modell der Kaserne, das Bernfeld (1974b) beschrieb:

Ein oft uniformiertes und numeriertes, zwangsrekrutiertes und völlig austauschbares *Zöglingsmaterial* wurde durch Befehle einheitlich straff und zentral von oben befehligt und gelenkt, häufig von ehemaligen Unteroffizieren, mit Drill, Gleichschritt, Zweierreihen, Strammstehen und militärischen Formen. Sämtliche Handlungen der Insassen waren mittels einer strengen formalen (militärischen) Disziplin und Ordnung eindeutig und exakt in allen Einzelheiten reglementiert. Die Einhaltung der Regeln wurde scharf überwacht und durch harte Strafen erzwungen.

Die idealtypische Kaserne ist ein Musterbeispiel rationaler und einfacher Zwangsherrschaft. Für persönliche Willkür, Vorlieben und Gefühle bleibt hier kein Raum (im Idealtyp!), es werden lediglich die exakten Befehle, die letztlich alle vom Oberkommandierenden ausgehen, exakt, absolut und unbedingt befolgt (militärischer Gehorsam). Eine so organisierte Erziehungsanstalt läßt sich leicht verwalten und in den bürokratischen Instanzenzug einordnen. Den vorgesetzten Verwaltungsbehörden, die aus Juristen, Wirtschafts- und Verwaltungsfachleuten (nicht Pädagogen!) zusammengesetzt sind, erscheint die Anstalt mit gutem Grund rational, denn *richtige* Handlungen, vor allem die Einhaltung von Reglement und Ordnung, lassen sich einfach und effektiv herstellen, d. h. erzwingen. Erfolge sind so als harte Fakten objektiv meßbar, beweisbar und lassen sich gut als Argumente nutzen.

Den zahlreichen guten Gründen für die militärisch- formale Kasernendisziplin steht vor allem ein Nachteil gegenüber: die pädagogische Wirkung. **Purer Zwang ist noch keine Erziehung**, auch wenn solche Disziplin häufig ungeprüft als *Erziehung zu* und *Gewöhnung an* Disziplin, Ordnung und Pflichtgefühl angesehen wird. Zwang erzeugt nicht nur *Gewöhnung an*, sondern auch *Abneigung gegen* das erzwungene Verhalten. Wenn der Zwang nach der Entlassung entfällt, siegt leicht die Abneigung für immer über die erzwungene und verhaßte Gewohnheit.

---

33 Siehe hierzu Bernfeld (1974b), Holl (1971 Kapitel 6), und Wills (1964a: 87 f.).

Die traditionelle Anstalt versucht, durch Unterwerfung unter eine alles erzwingende und kontrollierende Umgebung einen Menschen zum erfolgreichen Wiedereintritt in eine ganz anders geartete Gesellschaft vorzubereiten.

Durch Arbeitszwang soll *Fleiß* erzeugt und an regelmäßige Arbeit gewöhnt werden. Die zwangsweise Entfernung jeder Versuchung soll *Tugendhaftigkeit* stärken. Die Unterwerfung unter autokratische Herrschaft soll auf das zukünftige Leben als *guter Bürger* im demokratischen Gemeinwesen vorbereiten, und die Abschaffung jeder Wahlmöglichkeit soll die Eigeninitiative fördern.

Die traditionelle Anstalt gewöhnt an Unselbständigkeit und kritiklose Unterordnung und zwingt zur Ausführung auch der unsinnig oder gar töricht[34] erscheinenden Anordnungen. Dadurch wird die - eigentlich im Idealtyp nicht vorhandene - Willkürherrschaft doch möglich. Verbunden damit ist die Gefahr, daß entlassene Zöglinge sich auch draußen beliebiger fremder Willkürherrschaft kritiklos und unbedingt unterordnen.

So **durch falsche Erziehung von Zwang und äußerer Kontrolle abhängig gemacht**, wird der Anstaltszögling **in eine freie Gesellschaft ohne** all diese verhaltensstützenden **Zwänge entlassen**. Er steht den auf ihn einstürzenden vielfältigen Wahlmöglichkeiten und Versuchungen unvorbereitet und hilflos gegenüber. Die Anstalt hat den *guten Insassen* erzogen, nicht den *guten Bürger*. Als Rückfälliger kehrt er wahrscheinlich bald in die vertraute Umgebung zurück, wo er weiterhin falsch erzogen wird.

3.4. Das entinstitutionalisierte Erziehungsheim als Alternative zur Anstalt

Um pädagogisch erfolgreich zu sein, muß die Anstalt ihren typischen Zwangscharakter, den Anstaltscharakter, **verlieren**, muß entinstitutionalisiert[35] werden. Dies ähnelt übrigens den Forderungen der letzten Jahre nach entschulten Schulen, antipsychiatrischer Psychiatrie, antipädagogischer Pädagogik und unbürokratischen Bürokratien. Holl (1971) nennt all dies *antiinstitutional institutions*.

Es soll nicht mehr der zum Anstaltsleben taugliche *gute Insasse* trainiert werden, sondern der für das Leben in der Freiheit taugliche *gute Bürger*. Weil nur das Leben in Freiheit die Menschen zur Freiheit befähigt, ebenso

34 Lane erwähnt einmal das pflichtgemäße Rasensprengen nach einem heftigem Regen.
35 Vgl. zu dieser Argumentation Holl (1971: 252 - 167).

wie man Laufen nur durch Laufen erlernt, muß das Heim dem normalen Leben so ähnlich wie möglich werden und das größte nur mögliche Maß an Freiheit und Beteiligung ermöglichen, die weitgehende Selbstbestimmung oder Mitbestimmung des eigenen Schicksals.

Es geht nun nicht mehr um Disziplin im Heim. Im Gegenteil: das Heim muß geradezu danach streben, **möglichst viele Möglichkeiten zum Fehlermachen** und Disziplin-verletzen zu bieten. Denn nur durch Meidung möglicher, also nicht unmöglich gemachter Fehler kann die Vermeidung des Fehlers geübt werden. Und Fehler sollen möglichst frühzeitig im Heim gemacht werden, nicht erst später nach der Entlassung, wenn die Folgen schwerwiegender und die Lernmöglichkeiten schlechter sind. Disziplin soll durch Einsicht, nicht durch Strafangst entstehen.

Menschen können nur dann gebessert werden, wenn man ihnen erlaubt, ihren freien Willen zu üben und auszuüben. Nur wenn Regeln und Forderungen für den Insassen sinnvoll, einsichtig und akzeptabel sind und als Hilfe statt als Zwang erscheinen, kann man damit rechnen, daß er sie auch nach der Entlassung noch befolgen wird.

Viele Jugendvergehen (d. h. Verstöße gegen zu erlernende Regeln) lassen sich betrachten als **falsche Anwendungen eigentlich positiver Tugenden** wie Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstverantwortung, Selbstachtung (self respect), Selbstbewußtsein, Tapferkeit, Loyalität, Organisationstalent, Freiheitsliebe, (primitiver) Gerechtigkeitssinn, Mut, Kameradschaft (in der Bande!) und Vertrauen auf das eigene Urteil.

Solche Tugenden gelten als Grundlage von Moral, Humanität und Bürgertugend, sie werden im späteren Leben in Freiheit dringend benötigt[36]. Die systematische Zerstörung dieser Tugenden in der Kasernenanstalt hinterläßt bestenfalls harmlose, sozial unbrauchbare, abhängige menschliche Wracks und emotionale Krüppel. Es erscheint unsinnig, die bereits vorhandenen Ansätze für eine positive Entwicklung auch noch zu zerstören.

Das entinstitutionalisierte Heim muß diese - manchen Jugendlichen noch unbekannten - Tugenden und Fähigkeiten aufbauen, fördern und pflegen und in positive, sozial akzeptable Bahnen lenken, um die besten Bürgertugenden zu erhalten. Einige Pädagogen (George, Lane, Osborne, Makarenko) ziehen deshalb gerade die stolzen, willensstarken, entschlossenen, schlimmen Delinquenten, die viele solche *Tugenden* besitzen, den unentschlossenen schwachen, in jede Richtung beeinflussbaren verführten Mitläufern vor. Im Gegensatz zur üblichen Ansicht betrachten sie die Selbstregierungsmethoden gerade für diese willensstarken Personen als sinnvoll, und nicht vornehmlich für die schwachen, ungefährlichen.

---

36 Etwa um die Jahrhundertwende wurden entwürdigende und entehrende Strafen wie Kahlscheren und Prügel meist abgeschafft (Simonsohn 1969: 103).

Hauptaufgabe der Heimerziehung ist nun **nicht mehr** die gewaltsame **Unterdrückung schlechter Eigenschaften**, der Abbau unerwünschter Verhaltensweisen, sondern das Auffinden und der **Aufbau der bei jedem im Kern vorhandenen guten Eigenschaften** und Verhaltensweisen. Zur Betätigung dieser positiven Eigenschaften müssen geeignete, akzeptable, legale **Betätigungsmöglichkeiten bereitgestellt** werden. Die bisher zu kriminellem Handeln fehlgeleiteten Tugenden können so zum Positiven umgelenkt und kanalisiert, nicht aber unterdrückt werden. Erziehung muß primär Möglichkeiten zum *Guten* bieten, nicht *Böses* unterdrücken!

Tugenden wie Selbstverantwortung, Selbstbeherrschung, Selbstvertrauen können sich unter Fremdbestimmung und Fremdherrschaft kaum entwickeln. Darum muß auf äußere Beherrschung und Beschränkung weitestgehend verzichtet werden, damit der Jugendliche die eigene, innere Selbstbeherrschung, Selbstbeschränkung und Selbstverantwortung überhaupt aufbauen und aufrechterhalten kann.

Die mit solchen Eigenschaften oft verbundene besondere soziale Achtung erzeugt einen berechtigten Stolz darauf und veranlasst den Jugendlichen zu weiterem Streben nach noch mehr Selbständigkeit und Achtung.

Das Lernen durch eigene Erfahrung aus den (individuell oder gemeinschaftlich) selbst zu tragenden Handlungsfolgen ist ein allgemeiner reformpädagogischer Grundsatz, der auch den Selbstregierungskonzepten zugrundeliegt, und zwar besonders den Konzepten von George und von Lane und Nachfolgern. Auf das Konzept Foersters, das verstärkt mit Belehrungen arbeitet, treffen die folgenden Äußerungen deshalb weniger zu.

Den Wert von Tugenden kann man am besten dadurch lernen, daß man erlebt, wie das soziale Zusammenleben leidet, wenn die als selbstverständlich vorausgesetzten Tugenden wie Ehrlichkeit, Rücksichtnahme, Verantwortung, Fleiß etc. einmal fehlen, wenn also allgemein gelogen und gestohlen wird und sich jeder nach Belieben faul, zerstörerisch und rowdyhaft beträgt. Diese indirekte Methode, den **Wert von Tugenden aus eigener Erfahrung lernen** zu lassen, **indem man ermöglicht, daß alle sich untugendhaft betragen und die Folgen davon schmecken** können, spielt in entinstitutionalisierten Heimen eine große Rolle.

Viele Heime sind so gut und effektiv durchorganisiert, routiniert und kontrolliert, daß jede Schlamperei, Vergesslichkeit und Faulheit frühzeitig entdeckt und korrigiert wird. Üble Handlungsfolgen, aus denen man aus Erfahrung lernen könnte, treten so nie ein und bleiben anzweifelbare *pure Behauptungen* der Erzieher, die damit ihre Hilfs- oder Zwangsmaßnahmen begründen.

In entinstitutionalisierten Heimen werden Fehler nicht einfach durch Zwang, Unterdrückung oder auch Hilfe beseitigt, man trifft deshalb bestän-

dig auch auf Faulheit, Dreck, Unordnung und sogar Gewalt. Die Heiminsassen leiden unter ihren Folgen, lernen aus Erfahrung zu begreifen und die Verantwortung für die Beseitigung der Probleme zu übernehmen.

Gerade die Möglichkeit schlampiger Arbeit und die nicht verhinderten spürbaren üblen Folgen und alltäglichen kleinen Katastrophen, unter denen die Allgemeinheit dann zu leiden hat, zeigen jedermann deutlich und wortlos die Notwendigkeit selbstverantwortlichen Handelns. Wenn der zuständige Beamte den Versammlungsraum nicht geheizt hat, friert die gesamte Versammlung, und sie weiß genau warum. Oder das Badewasser ist nur lauwarm, oder die Mahlzeiten verzögern sich, oder die Kühe verwüsten den wochenlang mühsam bestellten Garten, weil irgendwer das Tor offenließ, oder Wasserpumpe und Auto fallen aus, weil der vorwitzige Mechaniker die Autozündkerzen in die Dieselpumpe geschraubt hat, oder es müssen Sondersteuern erhoben werden, um einen entlaufenen Jugendlichen mit der Eisenbahn heimholen zu können, oder der Lebensstandard einer Familiengruppe sinkt beträchtlich, weil ein (noch) *‚nichtsnutziges‘* Mitglied jede Arbeit verweigert (alle Beispiele aus Ford Republic und Little Commonwealth). Dieses Verfahren ist für alle Beteiligten ganz außerordentlich anstrengend (!), aber auch sehr lehrreich.

Anhängern einer auf direktem Verhaltenszwang beruhenden Zwangs- und Vergeltungsstraf- Erziehung muß eine solche Konzeption als pure *Humanitätsduselei*, Weichlichkeit, Unentschlossenheit, *weiche Welle*, als mangelndes Durchsetzungsvermögen und unverantwortliche Schlamperei erscheinen.

3.5. Familie und Republik als Organisationsvorbilder entinstitutionalisierter Heime

Die Unzweckmäßigkeit der reinen rationalen Zwangsherrschaft für Erziehungsheime dürfte heute weitgehend anerkannt sein, die Kaserne scheidet damit als Organisationsvorbild aus. Nach Bernfeld (1974b) lassen sich die verschiedensten möglichen Vorbilder auf die drei idealtypischen Grundmuster der Kaserne, der Familie und der Republik zurückführen.

Die weitaus häufigste Reaktion auf die Ablehnung der Anstalt ist die Orientierung der Heimorganisation am Organisationsmodell der Familie, die *familienartige Heimerziehung*, mit Familiengruppen, Hausvätern, Gruppenmüttern, Kinderdorffamilien etc.

Die Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Familie sind - idealtypisch - auf Liebe gegründet, also auf eine irrationale affektiv-emotionale Bindung (Gatten-, Eltern- und Kindesliebe). Für die Heimerziehung ist vor allem die Eltern-Kind-Beziehung interessant.

Autoritätsansprüche sind in der Familie gleichzeitig und vor allem immer auch Liebesansprüche. Konflikte drehen sich weit weniger um die exakte Befolgung exakt fixierter allgemeiner Regeln, denn solche Regeln gibt es hier kaum, sondern um (auch unbewußte) affektive Einstellungen und um allgemeines Wohlverhalten gegenüber den recht häufig wechselnden persönlichen Wünschen.

Ein allgemeines Mißfallen entlädt sich häufig in einem vorgeschobenen Regelkonflikt: plötzlich wird eine allgemeingültige Regel aufgestellt (*Ruhe!*), die bei allgemeiner Zufriedenheit stillschweigend wieder entfällt. Die Autoritätsansprüche können dann auch ohne Regelbefolgung erfüllt werden.

Autoritätskonflikte und Liebeskonflikte schlagen so ständig ineinander um. Selten werden Konflikte offen, rational und dauerhaft - etwa durch Kompromiß - gelöst. Der Verlierer hält meist den wichtigeren, affektiven Konfliktanteil in der Schwebe, unter Umständen lebenslang. Bei der gegenseitigen affektiven Abhängigkeit in der Familie verfügt so auch das Kind durchaus über Macht und Einfluß.

Diese auf affektiv-irrationaler Bindung aufgebaute **familiäre Disziplinform läßt sich nur in relativ kleinen**, in ihrer Zusammensetzung relativ **stabilen** und gegenüber anderen Instanzen relativ **autonomen Gruppen durchführen**. **Größere Zöglingszahlen erfordern** zur Verteilung, Erhaltung und Pflege von Bauten, Inventar und Kleidung sowie zur Aufrechterhaltung von Übersicht, Ordnung, Hygiene, Versorgung und geordnetem Tagesablauf, Personal- und Materialeinsatz **mehr formelle Organisation** und damit rationalere Disziplinformen. Ein permanentes unkontrollierbares Umschlagen von Liebeskonflikten in Regelkonflikte würde hier ständige Unordnung erzeugen.

Bernfeld (1974b) **empfiehlt die Kombination** von Elementen rationaler Kasernendisziplin mit Elementen irrational-emotionaler Familiendisziplin zu einer neuen eigenständigen Disziplinform, welche die Vorteile vereinigt und die Nachteile vermeidet: **zur demokratisch- republikanischen Disziplin**, die sich am Modell von Staat und Stadt orientiert.

Einerseits **fordert der Staat strikten Gehorsam**, jedoch nicht befehlshabenden Einzelpersonen gegenüber, sondern gegenüber den Gesetzen und Behörden (*Legalität*). Legalität wird erzwungen durch bürokratische Behörden (Polizei, Verwaltung, Gericht), unter die die Befehlsgewalt aufgeteilt ist. Die Autorität des Beamten ist auf seine Amtskompetenz beschränkt: er

agiert lediglich als *Organ* der Demokratie. Gewaltzuteilung erfolgt im Prinzip durch Mehrheit: jeder Bürger ist an Gesetzgebung und Kontrolle der Verwaltung beteiligt und gehorcht so - im Prinzip - lediglich den selbst gegebenen Gesetzen und Regeln. Also weder zügellos seiner eigenen Willkür, noch - wie Kind und Soldat - fremder Willkür.

Andererseits **fordert die Gesellschaft Wohlverhalten**, die Fügsamkeit gegenüber Traditionen, Konventionen und Ideologie (*Anstand*) zur Erhaltung des Wohlwollens der Mitbürger. Verstöße führen zu *schlechtem Ruf*, mangelnder *Gesellschaftsfähigkeit* bis zum Boykott, also zu sozialen und vielleicht wirtschaftlichen Nachteilen.

Dieser stark affektiv geprägte *gesellschaftliche* Bereich spielt in Kinder- und Jugendrepubliken eine bedeutende Rolle. Die überragende Bedeutung der *öffentlichen Meinung* wird hier immer wieder betont. Der Stolz auf die Republik und den eigenen Status als freier Bürger ist verbunden mit dem Wunsch, ein geachteter, guter Bürger zu sein, nicht ein braver Anstaltsinsasse. Die spezifischen Republiktraditionen spielen ebenfalls eine Rolle.

Sehr bedeutend ist die große persönliche Autorität und Vorbildwirkung geachteter Personen, seien dies nun kompetente Erzieher und Lehrer, oder die meist länger anwesenden, bereits geheilten oder erzogenen allgemein erfolgreichen jungen Bürger mit ihren größeren Fähigkeiten und Kompetenzen sowie ihrem großen persönlichen Ansehen und Einfluß. Gerade diese Modell-Bürger werden häufig in prestigeträchtige Ämter gewählt (Präsident, Richter etc.), wirken stark auf die öffentliche Meinung und sind oft Vorbild für neue und junge Bürger, die sie so miterziehen. Die führenden Bürger bewirken mit ihrem Einfluss auch, daß die normierte Ordnung stets die Fähigkeiten des Durchschnitts leicht übersteigt und so einen ständigen Antrieb für die Vorwärtsentwicklung bietet.

Auch der wirtschaftliche Faktor wird in vielen Republiken als bedeutender Erziehungsfaktor wiederbelebt, etwa durch die Einführung einer eigenen Republikwährung, mit der viele Tätigkeiten (Schulbesuch, Werkstattarbeit, Hausarbeit, Ämter) entlohnt und der Lebensunterhalt (Zimmermiete, Mahlzeiten etc.) bestritten werden.

3.6. Bewußte Gruppenerziehung mit der ‚öffentlichen Meinung‘

Heimerziehung geschieht in Gruppen, ganz gleich, nach welchem Organisationsvorbild sich das Heim orientiert. Solche Gruppenerziehung kann man

auffassen als Summe der vielen einzelnen Erzieher-Zöglings-Dyaden. Eine Gruppe ist aber mehr als nur die Summe ihrer Mitglieder. Sie ist nicht bloß eine unorganisiert-formlose *Masse*, die pure Ansammlung sozialer Atome, sondern eine strukturierte organisierte Gemeinschaft. Sie erzeugt Gruppenphänomene wie Gruppenmeinungen, Gruppennormen, Gruppenziele, Gruppenzusammenhalt und Gruppendruck. Die ernorme Macht solcher Erscheinungen ist durch sozialpsychologische Experimente eindrucksvoll belegt und braucht hier nicht weiter beschrieben zu werden. Jedes Gruppenmitglied wird nicht nur von den einzelnen anderen Gruppenmitgliedern beeinflusst, sondern auch durch diese Gruppenphänomene, durch *die Gruppe selbst*. Vor allem in später Kindheit und im Jugendalter spielt der Gruppeneinfluß in der Gleichaltrigengruppe eine große Rolle, wenn Jugendliche sich nicht mehr an den Eltern und noch nicht an abstrakten eigenen Vorstellungen orientieren, sondern an der Meinung ihrer Gruppenkameraden, der *öffentlichen Meinung* der Gruppe.

Das Streben nach sozialer Anerkennung und sozialem Ansehen ist eine der stärksten Motivationen überhaupt. Dem konzentrierten Druck der öffentlichen Meinung seiner eigenen Gruppe kann kaum ein Jugendlicher widerstehen. Er wird sich auf Dauer nicht nur äußerlich-oberflächlich, sondern auch innerlich den Forderungen anpassen und sie verinnerlichen, als Forderungen an sich selbst stellen.

Der Gruppeneinfluß in Heimen und Anstalten wirkt traditionell den Zielen und Absichten der Erzieher entgegen, bildet einen sozialen Gegendruck, der die Forderungen und Regeln der äußeren Autorität wirkungslos machen und offizielle Bestrafung durch hohes Gruppenprestige (guter Kamerad, harter Bursche) mehr als ausgleichen kann.

Die *öffentliche Meinung* der Gruppe kann z. B. vom Schüler verlangen, möglichst wenig zu arbeiten, um nicht als Streber der allgemeinen Verachtung zu verfallen. Eine wichtige inoffizielle Forderung aller Anstalts-Insassen-Subkulturen verlangt, daß Vergehen der Kameraden niemals den offiziellen Autoritäten gemeldet werden dürfen. Den Gruppeneinfluß ohne Zerstörung der Gruppe unterbinden zu wollen, ist ein hoffnungsloses Unterfangen, das leicht zur stärkeren Solidarisierung der Gruppe führen kann.

Allen Selbstregierungsmethoden gemeinsam ist die pädagogische Nutzung (statt Unterdrückung) der öffentlichen Meinung. Eine Gruppenpädagogik, die weniger auf die Beeinflussung der Einzelmitglieder zielt (Individualpädagogik) als vielmehr auf die Gruppe selbst und auf die Gruppenerscheinungen wie die öffentliche Meinung, eine solche Gruppenpädagogik wird gelegentlich *Kollektiverziehung* oder auch *Sozialpädagogik* genannt.

Richtig angewendete Selbstregierungsmethoden bewirken, daß die öffentliche Meinung der Gruppe und der Einfluß des Erziehers gemeinsam und gleichsinnig miteinander wirken statt gegeneinander. Die öffentliche Meinung der Gruppe, die bisher oft jede Erziehung stark behinderte, wird so zum mächtigen Erziehungsinstrument. Daß dieses Instrument je nach allgemeiner Erziehungsauffassung ganz unterschiedlich genutzt wurde, wird bald deutlich werden.

4. Selbstregierung und Erziehung in der Republik

Selbstregierung ist in vielen Bereichen durchaus üblich. Nicht nur in Staaten und Gemeinden, sondern auch in Vereinen, Clubs und vielen anderen Körperschaften und Organisationen, die eigene Zielsetzungen, Statuten, Geschäftsordnungen, Verhaltensvorschriften, Regeln für die Lebensführung, Unvereinbarkeitsbeschlüsse, eigene Trachten und Uniformen etc. selbst festsetzen. Sie haben eigene Gesetzgebungsorgane (Jahres- Hauptversammlungen etc.), Regierungen (geschäftsführende Vorstände), Gerichte (Parteischiedsgerichte etc.) und Beamte (Vorstand, Schreiber, Kassierer, Geschäftsführer, Gerätewart etc.).

Auch in Freizeit-Jugendclubs kommt mehr oder weniger Selbstregierung vor. Im offiziellen Erziehungssystem, in Schulen und Heimen dagegen ist sie sehr unüblich.

4.1. Der organisatorische Aufbau republikanisch organisierter Heime

Das republikanisch organisierte Heim ist grundsätzlich ebenso aufgebaut (und oft ähnlich benannt) wie Städte und Staaten, d. h. die Organisationsvorbilder. Mehr oder weniger voneinander getrennt bestehen Organe der drei politischen Gewalten, nämlich Legislative, Exekutive und Judikative. Des öfteren besteht daneben ein heimeigenes Wirtschafts- und Währungssystem.

Die jugendlichen *Bürger* der Republik, manchmal auch nur ihre gewählten Abgeordneten, treten regelmäßig zusammen zur gesetzgebenden Versammlung, die mit Mehrheit die *Gesetze*, Ge- und Verbote, Regeln, Hausordnungen, manchmal auch eine Verfassung, die Grundsätze, Zuständigkei-

ten und Verfahren regelt, berät und beschließt. Ein eventuell bestehendes Vetorecht soll der Heimleiter oder Leiter der Trägerorganisation nach ganz allgemein übereinstimmender Meinung (fast) nie ausüben, denn dieses Hineinregieren würde jede Selbstregierung schnell ruinieren. Manchmal wird das Bürgerrecht erst von einem bestimmten, von Republik zu Republik weit variierenden Alter an verliehen.

Über die oft straffe und effektive, manchmal aber auch tumultartige Diskussion und Verhandlungsführung der Jugendlichen wird mehrfach verwundert und mit Nachdruck berichtet[37].

Gesetzesbrüche werden meistens von einem jugendlichen Gericht verhandelt und abgeurteilt. Der meist gewählte Richter spricht das Urteil. Gelegentlich kommen Richtergremien und die Schwurgerichts-Jury vor, oder Volksgerichte, bei denen der Richter nur Versammlungsleiter ist und das *Volk* abstimmt.

Manchmal gibt es auch Schreiber, Gerichtsdiener, Anwälte und einen Staatsanwalt oder öffentlichen Ankläger. Die Strafpraxis ist in den verschiedenen Republiken ganz und gar unterschiedlich und reicht vom Gefängnis über Geldbußen und Verwarnungen bis zu reinen Hilfsmaßnahmen. Im allgemeinen werden die jugendlichen Richter als effektiv und eher überstreng als milde geschildert[38].

Schließlich gibt es eine Exekutive aus meist gewählten Amtsträgern (*Beamte*, *officers*), die gelegentlich eine *Regierung* oder ein *Kabinett* bilden.

Manchmal wird auch nur ein Präsident oder Bürgermeister gewählt, der dann seine Beamten ernennt.

Neben diesem höchsten Repräsentanten kommen häufiger ein *Minister* für Finanzen (Schatzmeister / Kassierer), ein Sheriff oder Polizeichef, ein Gesundheits-und-Hygiene-Minister und ein Staatssekretär (= Schreiber) vor, aber auch Beamte mit völlig anderen Ressorts. Sie werden oft aus Steuereinnahmen bezahlt.

Eine weitergehende detaillierte Beschreibung ist wenig sinnvoll, die einzelnen Republiken sind zu unterschiedlich. Hier wirken sich sicher auch die völlig unterschiedlichen Altersgruppen und Heimgrößen (ca. 20 - 1000), die unterschiedlichen Vorbilder (Stadt- und Staatsverfassungen) und die verschiedenen pädagogischen Konzepte aus. Es gibt direkte und repräsentativ-parlamentarische Demokratie, die drei Gewalten können streng oder auch gar nicht getrennt sein. Die Anzahl der Ämter und ihre Funktionen, Benennungen und Amtszeiten schwanken stark, mal sind Erwachsene ausgeschlossen, mal als normale Bürger gleichberechtigt beteiligt.

---

37 Vgl. z. B. Sana (1979: 39); Möbius (1981: 84); Lane in Wills (1964a: 90 - 99).

38 Dies dürfte von den Auffassungen der Erzieher abhängen.

Zwei Extrembeispiele mögen die Bandbreite verdeutlichen. Auf der einen Seite steht die frühe George Junior Republic, die die amerikanische Republik exakt zu kopieren versuchte, mit geschriebener Verfassung und Strafgesetzbuch, einem Zweikammer-Parlament, dem exakt nach dem komplizierten Prozeßrecht verfahrenden Gericht, das als Zivil-, Straf-, Geschworenen-, Polizei- Untersuchungs- und Haftgericht tagen konnte, und schließlich der umfangreichen Exekutive aus Staatspräsident, etlichen Ministern, einer beachtlichen Polizeitruppe, einem Zellengefängnis für 20 Gefangene, einer eigenen Bank (und eigener Währung), Rechtsanwaltskammer, Staatsanwalt, Beamtenprüfungskommission, Zollbehörde, und anfangs sogar einem Infanteriebataillon.

Auf der anderen Seite steht Summerhill, das auf fast alle republikanischen Formalien verzichtet, sämtliche Probleme in der Vollversammlung behandelt und vor allem zwei Beamte bestellt, nämlich den Versammlungsleiter und den Protokollschreiber. Beide melden sich jeweils ad hoc für ein Mal, so daß sogar Wahlen überflüssig sind.

Fast alle Autoren betonen (zu Recht, aber oft ohne Begründung), daß organisatorische Formen ziemlich unerheblich sind und daß es Unsinn ist, die Verfassungen von Staaten übernehmen oder exakt nachahmen zu wollen. Nur die Vertreter der George Junior Republic sehen dies anders.

Mit der exakten Staatskopie entfällt auch die Notwendigkeit der exakten Gewaltenteilung in Exekutive, Legislative und Judikative. Die Verfassungen orientieren sich sinnvoller an Bedürfnissen und Verhältnissen des speziellen Heims, und nicht an Staatsrechtsdoktrinen.

Zielinski (1950) beschreibt den **Unsinn exakter Staatskopien** anhand eines Ereignisses in der Jungenstadt Buchhof am Starnberger See. Unter dem Einfluß der Besatzungsbehörden als Mitgründern des Heims war die Verfassung stark an die USA-Verfassung angelehnt und sah auch einen Verfassungsgerichtshof vor, der selbstverständlich überflüssig blieb. Die hohen Verfassungsrichter langweilten sich und usurpierten deshalb bald - völlig verfassungswidrig und genau im Gegensatz zu ihren Aufgaben - die Gerichtsbarkeit auf anderen Gebieten. Dies brachte das Heimleben ziemlich durcheinander (siehe Kapitel 22).

Gelegentlich kommt es[39] zu imposanten **Umbenennungen**. Was die Aula für die Anstalt und das Wohnzimmer für das familiär organisierte Heim ist, kann (muß nicht!) die Stadthalle der Republik sein. Aus Lehrwerkstätten kann die staatliche Industrie, aus der Vorratskammer der Supermarkt, aus den Büros das Rathaus oder Regierungsgebäude, aus dem Schlafsaal das Hotel, aus dem Speisesaal das Restaurant und aus der Lautsprecheranlage

39 insbesondere bei den ihre *Staatlichkeit* betonenden Einrichtungen: der *George Junior Republic* und *Bemposta*.

der Staatsrundfunk und aus der Videoanlage der Fernsehsender werden. Ein unvoreingenommener Beobachter wird sich hüten, in diesen so großartig benannten Einrichtungen mehr zu sehen als die bisherigen Aulen, Büros etc.

4.2. Illusionen, Gefahren und Mißverständnisse

Meiner Ansicht nach gibt es drei grundlegende Sichtweisen von Selbstregierung (vgl. Kapitel 4.4). In diesem Kapitel über Illusionen und Mißverständnisse wende ich mich bereits gegen zwei davon, womit ich mich dann eindeutig für die dritte, psychoanalytische Selbstregierungskonzeption entscheide. Die Position Georges erscheint dagegen unrealistisch und naiv, während ich die Auffassung des zweifellos kompetenten Foerster weder in ihren Grundanschauungen noch in ihren Zielen und Mitteln akzeptieren kann.

Selbstregierte Kinder- und Jugendrepubliken müssen meiner Meinung nach vier Gefahren vermeiden:

1. Anarchie und Zügellosigkeit, also das Fehlen jeglicher Regierung, so daß jeder willkürlich tut, was ihm beliebt;
2. die Illusion der völligen Souveränität, die leicht zum Hineinregieren durch äußere Instanzen führen kann;
3. die Machtübernahme durch eine Teilgruppe der Jugendlichen, die dann die anderen beherrscht;
4. die Machtergreifung durch die hinter demokratischer Fassade heimlich die Fäden ziehenden Erzieher.

4.2.1. Zügellosigkeit und Willkür

Das Konzept der gemeinsamen Selbstbestimmung und Selbstregulierung der Jugendlichen wird von Kritikern und unkritischen Anhängern häufig mißverstanden als ein Konzept, nach dem die Jugendlichen alles tun dürfen, was ihnen gerade beliebt, daß sie keine Autorität anerkennen müssen, und daß sie nur dann wirklich *frei* wären.

Vor allem - aber nicht nur - Summerhill (vgl. Kapitel 16 - 18) hatte oft unter diesem Mißverständnis zu leiden. Schon Neill (1923a) klagte darüber und mußte immer wieder und oft vergebens den Unterschied zwischen Demokratie und Freiheit einerseits und rücksichtslos unsozialer Zügellosigkeit

und Willkür des Einzelnen andererseits erklären. Eines seiner Bücher war daher *Freiheit, nicht Zügellosigkeit* (Freedom, not License) betitelt.

Die demokratische Selbstregierung soll sowohl die anarchische individuelle Willkür und das Chaos vermeiden (Selbst-*Regierung*), als auch die despotische Willkür eines einzelnen Autokraten ausschließen (*Selbst*-Regierung).

Die gemeinschaftliche Regelsetzung oder Gesetzgebung per Mehrheitsbeschluß und die Einsetzung von Gericht und Verwaltungsbehörden soll beide Formen der Willkürherrschaft ausschließen und die Herrschaft einer frei gewählten rechtlichen Ordnung garantieren. Es geht hier gerade nicht um *laissez-faire*, das hemmungslose Ausleben jeglicher momentanen individuellen Laune, sondern um demokratische Ordnung und demokratische Erziehung. (Daß beides von Kritikern häufig gleichgesetzt wird, ist gerade in demokratisch regierten Ländern bemerkenswert!)

Bernstein (1968a: 38; ganz ähnlich auch Rollin 1992: 53) beschreibt seine Verwunderung, als er in Summerhill, der *freiesten Schule der Welt*, die große mit Vorschriften, Regeln und Strafandrohungen übersäte Anschlagtafel erblickte. Ein Schüler erklärte ihm sinngemäß etwa: ‚Es gibt nirgendwo mehr Vorschriften als in einer freien Schule. Wir machen sie alle selbst.‘

Gerade die demokratische Regierungsform benötigt viele Vorschriften, denn hier fehlt der (u. U. weise) Autokrat, der im Einzelfall ohne feste Regel einfach Befehle geben kann.

4.2.2. Volle Souveränität des Kinder- und Jugendstaates

Begriffe wie *Selbstregierung* oder *Kinderrepublik* rufen leicht die Illusion von völlig unabhängigen Jugendstaaten und autonomen idealen Jugendwelten hervor. Aus der Analogie zwischen Heim und Republik wird dabei eine Gleichsetzung, die die Unterschiede zwischen den beiden leugnet. Man glaubt dann, daß ein souveräner Kinderstaat ohne Erwachseneneingriffe funktionieren kann, und daß er nur und gerade dann funktioniert, wenn Erwachsene sich fernhalten.

Dies läßt sich zumindest in den theoretischen Äußerungen feststellen bei den Junior Republics, bei der Kinderrepublik Bemposta und dem Kinderdorf in Belgrad (vgl. Kapitel 10, 23, 22).

Kinder- und Jugendrepubliken sind selbstverständlich keine *ganz normalen* und souveränen Kinderstaaten oder Gemeinden[40]. Stattdessen sind die Republiken höchst ungewöhnliche Erziehungseinrichtungen für meist ver-

40 Die Anerkennung von Boys Town als Gemeinde ist etwas anderes und hat hiermit nichts zu tun!

wahrloste, delinquente, psychisch geschädigte und minderjährige junge Menschen.

Sie sind ebenso wie Gemeinden, Vereine etc. Teile eines größeren Erwachsenenstaates und müssen sich nach dessen Gesetzen, Vorschriften und Regeln richten. Andernfalls werden Vormünder, Fürsorgebehörden, Polizei und Gerichte das staatliche Recht gewaltsam durchsetzen. Dem staatlichen Recht widersprechende Regelungen könnten jederzeit vor staatlichen Gerichten angefochten werden, mit u. U. bösen Folgen für den Träger der Kinderrepublik. Im staatlichen Recht sind auch Erziehungs- und Aufsichtsrechte und -pflichten der Erwachsenen festgeschrieben.

Rechtlich nicht voll geschäftsfähige Jugendliche können danach nicht alleinverantwortlich eine Republik organisieren und leiten. Geschäftsfähige Erwachsene werden die Gründung, Verwaltung, Leitung und Finanzierung der Kinder- und Jugendrepubliken verantwortlich übernehmen und die Republik nach außen vertreten müssen. Diese Leitung muß der Außenwelt für die Einhaltung der von außen vorgeschriebenen Anforderungen garantieren, diese nach innen durchsetzen und die Jugendrepubliken so auch vor den sonst unweigerlich einsetzenden Sanktionen der Außenwelt, vor dem Hineinregieren von außen und der Schließung bewahren. Hierzu verfügt sie über tatsächliche, von der Außenwelt garantierte und nicht wegdiskutierbare Anforderungen, Vorrechte und Machtmittel, die sie zumindest in Extremsituationen gebrauchen *muß*. Faktisch verfügen immer irgendwelche Erwachsene über ein absolutes Vetorecht gegenüber der jugendlichen Selbstregierung durch Aufhebung der Selbstverwaltung oder der Anstalt. Es wäre illusorisch, naiv und unehrlich, dies zu ignorieren, und es müßte unweigerlich zum Fehlschlag führen. Jede jugendliche Selbstregierung ist notwendigerweise und immer begrenzt!

Nur wenn erwachsene Erzieher die Selbstregierung bewußt zu ihrem Konzept machen und aktiv aufrichten, unterstützen, mittragen und vor Angriffen und dem Abgleiten in Willkürherrschaft schützen, kann Selbstregierung von Kindern und Jugendlichen überhaupt bestehen! Ohne dies mögen Banden entstehen, nicht aber Republiken.

Erwachsene müssen die Einrichtung zunächst einmal gründen, finanzieren, ausstatten, bevor überhaupt *Insassen* tätig werden können.

Erwachsene legen den Charakter der Einrichtung und das Erziehungs- bzw. Therapiekonzept fest und entscheiden letztlich über Aufnahme und Entlassung.

Erwachsene haben auch zumindest die Macht, die Institution aufzuheben, in sie einzugreifen, Selbstregierung zu gewähren und auch wieder abzuschaffen. Faktisch haben sie so immer ein *Vetorecht*.

Erwachsene tragen nach außen, gegenüber anderen Erwachsenen, die letzte Verantwortung. Sie müssen bestimmte Mindestanforderungen durchsetzen, also bestimmte Regeln selbst erlassen, die unabhängig von jeder Selbstregierung Geltung haben.

Um es noch einmal zu betonen: Jugendselbstregierung kann nur dort bestehen, wo die Erzieher dies bewußt wollen und nicht nur passiv dulden, sondern aktiv fördern und unterstützen. **Paradoxerweise ist Jugendselbstregierung gewissermaßen zunächst die Sache der erwachsenen Erzieher**.

Gegen die erwachsenen Pädagogen, gegen den Gebrauch oder auch Mißbrauch ihrer Macht hilft kein noch so guter Verfassungstext, helfen keine noch so gut organisierten Selbstregierungsinstitutionen.

Wo erwachsene Pädagogen Einfluss ausüben oder die Herrschaft übernehmen wollen, haben sie faktisch immer die Macht, dies zu tun.

Versuche, die Selbstregierung gegen den Willen der Erzieher zu erzwingen oder Selbstregierung per Erlass allgemein zwangsweise einzuführen, können keinen Erfolg haben. Die Staffelbergkampagne der Studentenbewegung und die Aktionen der Münchener *Südfront* (Brosch 1971: 96 ff., Becker (1971: 118 ff.) sowie die Einführung der Schülermitverwaltung sind klägliche Beispiele.

Erwachsene müssen außerdem den *Anstaltszweck* sicherstellen, also für Erziehung, Erholung, Therapie, Bildung, Ausbildung, Resozialisierung[41] etc. sorgen.

Die Republikform ist kein Selbstzweck und die Republik ist kein primär politisches Gebilde. Der jeweilige *Anstaltszweck* (Erziehung / Therapie) geht der Organisations*form* Selbstregierung immer vor.

Deshalb beeinflussen unterschiedliche Auffassungen von Erziehung auch massiv die Selbstregierungsformen.

4.2.3. Autoritäre Jugendoligarchie

Falls man keine Vorsorge dagegen trifft, ist die Machtübernahme durch eine mächtigere Teilgruppe der Jugendlichen wahrscheinlich, die dann die weniger mächtigen, etwa die Jüngeren und Schwachen beherrscht. Man kann von Kindern und Jugendlichen, zumal von geschädigten, verwahrlosten, psychisch gestörten, kaum annehmen, daß sie ohne gezielte Anleitung von außen eine perfekte Musterdemokratie selbst entwickeln, einführen und selbständig betreiben. Überlässt man sie sich selbst, so werden sie sich

41 Wo man Strafe im Sinne gezielter Übelzuführung zur Abschreckung oder Vergeltung bezweckt, wird es kaum Selbstregierung geben.

höchstwahrscheinlich in Bandenform organisieren, unter einem mehr oder weniger autoritären und mächtigen Bandenführer, und mehr oder weniger nach dem Recht des Stärkeren. Selbstregierte Republiken sind höchst künstliche, von erwachsenen Erziehern gezielt eingeführte erzieherische Instrumente, die ohne beständige erzieherische Einflußnahme leicht in Terrorregimes[42] von mächtigen Teilgruppen über Jüngere und Schwächere umschlagen können. Willkür und Terror werden nicht besser dadurch, daß sie von Jugendlichen, also Gleichaltrigen, ausgeübt werden (obwohl man Selbstregierung auch so verstehen könnte). Hier geht es um die demokratische Lebensweise, nicht um die Unabhängigkeit einer Altersgruppe um jeden Preis.

Die in Kapitel 9.1. beschriebenen frühneuzeitlichen Helfer- und Präfektensysteme, die häufig in brutalen *Veteranismus* umschlugen, und auch die Erfahrungen mit anderen Insassensubkulturen sind ein ernstzunehmendes abschreckendes Beispiel, das von Selbstregierungskritikern gelegentlich auch vorgebracht wird und implizit hinter allen Befürchtungen steht, daß Beamte stolz und überheblich werden könnten, oder daß Amtsbefugnisse, insbesondere die Strafbefugnis (Gericht!), zu privaten Zwecken mißbraucht werden (etwa bei Brosse, Herrmann, Papanek).

Allerdings darf nicht vergessen werden, daß der Terror der Mehrheit gegen Minderheiten (etwa über Volksabstimmungen bei Gericht) ebenso die Demokratie unterhöhlt wie der Terror einer Minderheit.

4.2.4. Versteckte Fernsteuerung der Selbstregierung durch Erzieher

Die Machtübernahme durch die Erzieher, die hinter einer Kulisse von Selbstbestimmung die Entscheidungen und Vorgänge heimlich fernsteuern, degradiert die Selbstregierung zur schwer durchschaubaren Illusion, zum schlechten Schein und zum Betrug, zur vorgegaukelten Selbständigkeit.

Gerade dies wird als effektives Herrschaftsinstrument von zwei äußerst einflußreichen pädagogischen Autoren aber empfohlen: von F. W. Foerster und Jean Jacques Rousseau (dazu Kapitel 5).

---

42 Ein vielfach genanntes Beispiel ist der (auch verfilmte) Roman *Herr der Fliegen* von William Golding (1974), in dem eine englische Schulklasse auf eine Insel verschlagen wird, wobei ihre anfänglich noch funktionierende demokratische Schülerselbstverwaltung rasch in mörderischen Bandenterror ausartet.
Neill (1966) betont in einer interessanten Kritik an Goldings Roman, daß dieses Abgleiten nicht *natur*notwendig geschieht, sondern *kulturell* bedingt ist: erst die (seit Jahrtausenden) kulturspezifische Unterdrückung der Bedürfnisse rufe diese Aggressionen hervor, wirklich frei und selbstreguliert aufgewachsene Kinder hätten sich nicht aggressiv verhalten.

Da die Erzieher (bzw. deren vorgesetzte Stellen, zumindest nicht die Kinder) das Erziehungskonzept festlegen, und Selbstregierung nur dort und nur so möglich ist, wo und wie Erzieher sie zu ihrem Konzept machen, gibt es (abgesehen von einer entsprechenden Ausbildung und Auswahl der Erzieher) keine Sicherungsmöglichkeiten gegen versteckte Erzieherherrschaft.

Formal tun bei diesem Konzept die Kinder alles selbst, die Entscheidungen und Beschlüsse stammen von ihnen, alles kann höchst demokratisch aussehen, und bei rein formaler Untersuchung, etwa der Verfassung, ist die Fernsteuerung kaum feststellbar.

Die Kinder engagieren sich sogar aktiv für Maßnahmen, die sie gar nicht wünschen, und stimmen scheinbar ohne Druck und freiwillig gegen die eigene Meinung oder Überzeugung. Selbstregierung und Selbstbestimmung werden tatsächlich aber reduziert auf Selbstzensur, vorauseilenden Gehorsam und Unterwerfung unter ein vorgegebenes Moralsystem. Dies Verfahren kann anhand der Theorie von Foerster sowie der Praxis von Makarenko, Silva und vermutlich auch Flanagan studiert werden (vgl. Kapitel 5, 20, 23, 21).

Am einfachsten und durchschaubarsten sind die direkten (sehr freundschaftlichen) Aufforderungen, Selbstzensur zu üben und so den nachträglichen Eingriffen und Abänderungen von Entscheidungen durch Erwachsene (z. B. per Vetorecht) vorzubeugen. Dies könnte etwa folgendermaßen klingen:

‚Ihr dürft alles tun, was ihr wollt. Aber ich werde / kann natürlich nicht zulassen, daß ihr Fehler begeht. Darum achtet darauf, daß ihr nichts wollt, das ich möglicherweise nicht billigen könnte. Denn dann müsste ich einschreiten - und das wollen wir doch beide nicht.‘ Oder: ‚Gerade weil ich Euch so großzügig völlige Freiheit gewähre, wäre es doch ausgesprochen undankbar, etwas zu wünschen, was ich nicht billige.‘

Die Gewährung extensiver Selbstbestimmungsrechte kann bedeutungslos werden, wenn dem ebenso extensive, vage und undefinierte oder stets greifende Eingriffsrechte der Erzieher gegenüberstehen. Eine exakte Abgrenzung und Eingrenzung der Kompetenzen der Selbstregierung spricht (paradoxerweise) weit eher für eine wirklich echte Selbstbestimmung als die formale Gewährung totaler Freiheit, in die dann zwangsläufig eingegriffen werden muß.

Wenn ein Jugendlicher unter dem Einfluß von Selbstzensur-Empfehlungen zumindest halb freiwillig und ohne *direkten* Zwang einem Beschluß zugestimmt hat, wird es ihm schwerfallen, sich *offen* seinem eigenen Beschluß zu widersetzen. Da man freiwillig zugestimmt hat, muß man die Regeln und Beschlüsse dann auch befolgen. Jede *offene* Opposition oder Insassensolidarität gegen das Reglement wird so unmöglich oder zumindest

stark erschwert. Früher oder später wird man die *freiwillig* beschlossenen und befolgten Regeln dann auch innerlich anerkennen müssen[43] .

Wenn die Einschränkungen der Entscheidungsfreiheit eng und offensichtlich sind und die Selbstbestimmungsmöglichkeiten nur gering und unwesentlich, dann wird das Interesse an dieser (!) Selbstregierungsform wahrscheinlich rasch abnehmen und das System wird an Desinteresse zugrundegehen.

Eine andere Fernsteuerungs-Möglichkeit ist, Jugendliche solange frei diskutieren zu lassen, bis sie zum richtigen, gewünschten Ergebnis gekommen sind. Sie werden bald merken, was sie wollen sollen, und durch gezielt *richtige* Beiträge die leidige Diskussion abkürzen (vgl. Lewin 1982: 287).

Noch indirekter wirkt die folgende moralpädagogische Methode, die von Silva in Bemposta (vgl. Kapitel 23.4.4.) ebenso praktiziert wurde wie von Makarenko (vgl. Kapitel 20.8):

Erzieher, die Wert darauf legen, daß ihre Ansichten und Vorstellungen von den Jugendlichen als unbezweifelbar richtig übernommen werden, werden die eigenen Überzeugungen immer wieder äußern, erläutern und begründen. Nachdem sie hinreichend deutlich gemacht haben, wie eine freie (!) Entscheidung der Jugendlichen richtigerweise ausfallen muß (!), und die Falschheit, moralische Verwerflichkeit und Dummheit der anderen Ansichten nachdrücklich hervorgehoben wurde, wird öffentlich (d. h. unter sozialer Kontrolle) über die Entscheidung diskutiert und ebenso öffentlich abgestimmt.

Sofern Erzieher und Jugendliche auch nur ein einigermaßen gutes Verhältnis zueinander haben, muß es einem Jugendlichen äußerst schwerfallen, in einer offenen Abstimmung unter den Augen des Erziehers den moralischen Druck zu überwinden und öffentlich eine Ansicht zu vertreten (und verteidigen zu müssen!), die soeben autoritativ als völlig unvertretbar, dumm und unanständig gebrandmarkt wurde. Der abweichende Jugendliche liefe Gefahr, sich aus der Gesamtgruppe auszuschließen, indem er die eigene Unmoral, Dummheit und Unbelehrbarkeit offen demonstriert.

Formal behalten die Jugendlichen dabei volle Freiheit, möglicherweise sogar (rein formal!) Gewalt und Befehlsbefugnisse über den Erzieher selbst, der so scheinbar nur tut, was die Jugendlichen beschlossen haben, also selbst

---

43 Wird die Methode ungeschickt angewendet und durchschaut, drohen Zustände wie in Bemposta, wo verbal vertretene und faktisch handlungsleitende Regeln getrennt voneinander bestehen.
Selbst in Bemposta, wo die Befolgung der offiziellen Regeln infolge der widersprüchlichen Pädagogik praktisch unmöglich ist, werden die Regeln trotzdem innerlich anerkannt und individuell aufrechterhalten, jedoch - notwendigerweise - durch ein inoffizielles, nicht wirklich anerkanntes, aber praktikables Regelsystem überlagert. Dies ist durchaus ein Beleg für die Macht solcher Fernsteuerungs-Verfahren (Vgl. Kapitel 23).

wollen, und selbst nicht die geringste Macht ausübt. Da sie sich dem starken moralischen Druck nur schwerlich widersetzen können, üben sie *freiwillige*, nie *direkt* geforderte Selbstzensur.

Wird diese Moralmethode mit einem Gerichtssystem kombiniert, in dem Urteile ebenso entsprechend der vorgegebenen Moral gefällt werden, so kann der Erzieher auf jeden eigenen Machtgebrauch verzichten, scheinbar überflüssig werden und trotzdem sicher sein, daß seine Ziele scheinbar selbständig und aus freien Stücken auch per Strafgewalt durchgesetzt werden.

Eben hier scheint mir Makarenkos *pädagogische Meisterschaft* zu liegen.

4.3. Voraussetzungen der Selbstregierung

Selbstregierung in Kinder- und Jugendrepubliken ist offenbar nur möglich als pädagogische Methode mit Unterstützung von entsprechend gesinnten Erziehern. Selbst-Regierung und Fremd-Erziehung durch Erzieher stehen in einem gewissen Gegensatz, den es zu klären gilt. Erziehereinfluß einerseits und der Grad der Souveränität der Minderjährigen-Erziehungs-Republiken andererseits müssen gegeneinander abgegrenzt werden.

Die soeben erläuterten Methoden, ausgerechnet Selbstregierungsmittel zur versteckten Fernsteuerung und Fremdbestimmung einzusetzen, zeigen bereits, daß das technisch-formale Instrumentarium der Selbstregierung und Demokratie, also Abstimmung, Gesetz, Wahl, Parlament, Regierung, Beamte, Gericht etc. zu den unterschiedlichsten und auch antidemokratischen und manipulativen Zielen und Zwecken benutzt werden kann. Die Instrumente selbst sind neutral, wertfrei und wertlos. Bedeutend sind die tatsächlichen Ziele und die herrschende *Atmosphäre*.

Leider lassen sich die Erziehungsziele und die tatsächlich herrschende Atmosphäre oft nur schwer feststellen, denn ausdrücklich und ausführlich ausformulierte Ziele findet man nur selten, und die *Atmosphäre*, der *Geist*, die *Haltung* oder *Stimmung* läßt sich aus einem schriftlichen Text oft nur mühsam (wenn überhaupt) objektiv erschließen[44]. Die zwar ärgerliche, aber unvermeidliche Folge davon ist die Erkenntnis, daß mangels bedeutender *harter Fakten* auch die Anwendung exakter, quantifizierender *harter Methoden* kaum sinnvoll und erfolgversprechend ist.

---

44 Der gefühlsmäßige und anfänglich kaum begründbare Eindruck war hier weitaus schneller und im allgemeinen sehr treffend! Erst nach einiger Analyse ließ sich dieser Eindruck dann nachträglich anhand des Textes auch konkreter verifizieren.

Eine wirkliche Selbstregierung und Selbstbestimmung nach dem eigenen, nichtmanipulierten Willen des Kindes oder Jugendlichen ist unvereinbar mit einer fest vorgegebenen Moralerziehung, die die offene und freie Meinungsbildung behindert durch eine gezielte pädagogische Meinungs- und Entscheidungssteuerung.

Alle Arten von Intoleranz, Tabus, moralischem Druck, Überredung, offener oder versteckter Drohung (Veto!), gezielt einseitiger Information, Hetze, die gezielte Ausnutzung intellektueller oder gruppendynamischer Überlegenheiten, Lächerlichmachen anderer Ansichten und überhaupt alles, was die möglichen, frei und offen diskutierbaren Bereiche, Möglichkeiten, Meinungen, Aspekte und Alternativen von vornherein einschränkt als unwichtig, ungehörig, unmoralisch, lächerlich, falsch, tabu, als spalterisch, staatsfeindlich, antiamerikanisch, antisowjetisch, antikirchlich oder dem Gegner nützlich, alles dies behindert und verhindert wirkliche Demokratie und Selbstregierung.

„Die Grundlage der Demokratie besteht nicht im allgemeinen Stimmrecht, Mehrheitsentscheidungen und anderen organisatorischen Verfahrensweisen. Dies ist der technisch notwendige Überbau auf der Grundlage einer demokratischen Atmosphäre, ihre Konsequenz und Ausdrucksweise.“ (Lewin 1982: 286)

Jugendselbstregierung bedarf weniger der in Verfassungen garantierten Kompetenzen, sondern dieser toleranten, offenen, **demokratischen Atmosphäre**, in der der *Geist* der Meinungsfreiheit, Offenheit, Toleranz gilt, wo **allgemeine Gleichheit** aller Menschen (auch von Erzieher und Zögling!) sowie Minderheitenschutz und Menschenrechte bestehen.

Dazu gehört auch, daß Erzieher sich geradezu skrupulös der Einflußnahme in Selbstregierungsangelegenheiten enthalten, daß sie stets völlig unmißverständlich deutlich machen, daß jeder Rat eines Erwachsenen ganz selbstverständlich und problemlos abgelehnt und überstimmt werden kann, und daß Meinungen und Wünsche von Erwachsenen nicht höher zu bewerten sind als die von Kindern (einige praktische Einschränkungen werden später behandelt.).

Diese eigentlich wichtige freie Atmosphäre mit ihren großen Selbstbestimmungsrechten und Ausdrucksmöglichkeiten für die Ideen und Bedürfnisse der Kinder gab / gibt es auch in therapeutischen Heimen *ohne* ausgebaute formelle Selbstregierungssysteme. So z. B. in Wien- Oberhollabrunn (1918 - 1922) unter August Aichhorn (Aichhorn 1977), in Shotton Hall in England unter Frederick Lennhoff (Lennhoff 1967), in Mulberry Bush unter Dockar-Drysdale (Dockar-Drysdale 1953), in Finchden Manor unter George Lyward (Burn 1964) sowie in (Paris-) Montmorency und in der Wiltwyck School for Boys (1949 - 1958) unter Ernst Papanek (Brown 1965, Papanek 1971, 1983).

Ob eine solche freie Atmosphäre herrscht oder herrschen soll, hängt offensichtlich vom Erziehungskonzept der Erzieher ab. Wo diese Atmosphäre herrschen soll als Voraussetzung und Grundbedingung echter Selbstregierung, dort ist es Aufgabe der Erzieher (und nicht der Selbstregierung!), für die Entstehung und Erhaltung dieser Atmosphäre zu sorgen. Sofern die Erzieher andere Ziele haben, werden sie für entsprechend andere Voraussetzungen zu sorgen haben.

Die unterschiedlichen Erziehungskonzepte und Erziehungsziele hängen eng mit umfassenden Weltbildern und Menschenbildern zusammen, sie sind mehr als zufällige persönliche Meinungen über Erziehung. Die Zuordnung bestimmter Selbstregierungskonzepte zu bestimmten Welt- und Menschenbildern stößt aber auf Schwierigkeiten.

Die theoretischen Konzeptionen werden nur selten beschrieben, und dann noch in mehrdeutigen Begriffen. Aus der bei allen recht ähnlichen *beobachtbaren* Praxis oder der Beschreibung solcher Praxis lassen sich ebenfalls schwerlich Konzepte ablesen. Die Offenheit oder Normativität der Atmosphäre kann man zwar ahnen und spüren, aber schwer belegen und beschreiben.

Auch in den ideologisch-weltanschaulichen Hauptströmungen Christentum und Materialismus sowie kapitalistischer Liberalismus und Sozialismus treten jeweils mehrere Selbstregierungskonzepte auf[45].

Noch fehlt ein Unterscheidungskriterium, das die unterschiedliche Sichtweisen von Selbstregierung plausibel erklärt.

Wie die Reformpädagogen allgemein, so gehen auch die Vertreter aller Selbstregierungsauffassungen letztlich von den natürlichen Antrieben des Menschen aus, sie betrachten und beurteilen diese Antriebe *nur* grundverschieden. Selbst Foerster, dem es um die Unterdrückung der Antriebe geht, stützt sich nicht auf plumpe Gewalt, sondern auf ebendiese Antriebe, deren eine Hälfte er gegen die andere zu führen gedenkt.

Meiner Meinung nach läßt sich in den (sehr wenigen!) theoretischen Erörterungen dieser Unterschied fassen als die unterschiedliche Grundauffassung vom *Wesen des Menschen*. Die Auffassung vom Wesen des Menschen determiniert dann die Auffassung von Selbstregierung und auch die Position im Streit um autoritative und antiautoritäre Pädagogik.

Die folgenden Ausführungen sind lediglich mein Interpretationsvorschlag. Die dargestellten Zusammenhänge stützen sich auf sehr wenig Datenmaterial, und es soll keineswegs eine starre Determination behauptet werden.

---

45 George, Foerster und Wills sind überzeugte Christen, und Löwenstein und Makarenko sind beide materialistische Sozialisten und Marxisten. Trotzdem vertreten sie grundverschiedene Konzepte der Selbstverwaltung / Selbstregierung.

4.4. Menschenbilder formen die Selbstregierungskonzepte

Die Frage nach dem *Wesen* des Menschen ist umstritten und erscheint mir auch nicht objektiv entscheidbar. Das *Wesen* ist nicht direkt beobachtbar, sondern nur indirekt theoretisch erschließbar und somit von fast willkürlich wählbaren Annahmen abhängig[46] .

Es ist offensichtlich, daß Menschen manchmal *edle* Handlungen begehen (Leben retten etc.) und manchmal auch *böse* Taten (Folter, Mord etc.). Beide Handlungsweisen kommen vor und es läßt sich nicht objektiv entscheiden, welche davon die *eigentliche, natürliche* Handlungsweise ist. Trotzdem aber muß man im täglichen Leben beim Umgang mit solchen Handlungsweisen Annahmen darüber machen.

Man kann annehmen, der Mensch sei von Natur aus *gut* oder aber *schlecht* oder *sowohl als auch*, d. h. beides.

Selbstregierungsmethoden sind von Vertretern aller drei Richtungen verwendet worden. Ich habe den Eindruck gewonnen, daß sich drei recht verschiedene Auffassungen und Formen von Selbstregierung parallel zu den Annahmen über den guten, schlechten oder neutralen Menschen unterscheiden lassen.

Folgendes erscheint mir logisch:

Wenn die menschliche Natur böse und schlecht ist, dann sind alle guten Handlungen den äußeren Umwelt- und Erziehungseinflüssen zu verdanken. Der angeborenen menschlichen Natur und ihren Wünschen, Antrieben und (insbesondere körperlichen, *fleischlichen*) Begierden ist dann gründlich zu mißtrauen, denn sie verleitet den Menschen zum Schlechten, zum Verworfenen, von äußerer Hilfe und Erlösung abhängigen Sünder. Englische Autoren sprechen hier wohl nicht nur im übertragenem Sinn von *Erbsünde* (original sin) und asketischer *Kreuzigung des Fleisches* (crucifying the flesh).

Vernünftigerweise müssen die bösen natürlichen Antriebe von einer starken Autorität mit harter Hand radikal unterdrückt und be*zwungen*, unterworfen, kasteit und gedemütigt werden. Entweder mit plumper direkter Ge-

46 Wahrscheinlich wirken die Annahmen auch wie *sich selbst erfüllende Prophezeiungen*. Wer seinen Gegenüber für einen nicht vertrauenswürdigen Lumpen hält und auch dementsprechend mit ihm verfährt, dürfte leicht ebendadurch das schon vorher erwartete unfreundliche Betragen hervorrufen. Falls nicht, so *weiß* er doch, daß der Lump es getan hätte, wäre man selbst nicht so wachsam gewesen. Dasselbe gilt umgekehrt für die umgekehrte Annahme vom eigentlich vertrauenswürdigen Menschen. Die Vertreter beider Annahmen werden sich dann auf tatsächliche eigene Erfahrungen stützen können, die jeweils die eigene Überzeugung bestärkt. Ein gegenseitiges Überzeugen scheint kaum möglich.

walt und Strafe, oder mit verfeinerten Mitteln durch Erzeugung eines inneren Selbst-Zwanges (Gewissen, Über-Ich) im Menschen.

Die Lehre vom richtigen, guten, also un*natürlichen* Verhalten muß den Menschen dann auf*gezwungen* werden. Der Erzieher vermittelt seine als unfehlbar wahr und richtig dargestellten Überzeugungen von Bolschewismus oder katholischer Religion (oder was auch immer), indem er sie belehrend und moralisierend als zweifellos einzig richtige und erstrebenswerte darstellt.

Zumindest anfangs wird auch gezielt die eigene Macht und Fähigkeit zur Schau gestellt und eingesetzt, während der Erzieher sich später nach einigen Anfangserfolgen darauf beschränken kann, gezielt und fast ohne offenen Machteinsatz die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Das Erziehungsziel ist hier nie der *natürliche Mensch* (der wäre ja böse), sondern stets ein bestimmter, festgelegter Charaktertyp, eine durch Moral, Erziehung und feste soziale Normen künstlich nach einem theoretischen Entwurf erzeugte synthetische Persönlichkeit. Dem Individuum bleibt keine Alternative, es muß sich diesem Lebensziel anpassen. Die angeborene böse Natur wird ersetzt durch die *eigentliche*, künstliche *zweite Natur*, die Kultur. So entsteht der frohe und aufbaubegeisterte, soldatisch straffe und harte, politisch zuverlässige, disziplinierte, kollektivistische und proletarische neue Sowjetmensch bei Makarenko, und der kultivierte, selbstbeherrschte, pflichtorientierte, moralische, gewissensstarke, der Gemeinschaft und ihren Führern gehorsam und altruistisch dienende Charakter bei Foerster.

Das Leben des Menschen läßt sich dann einteilen in eine überwachte Vorbereitungsphase (Kindheit, Jugend), in der der Mensch seine böse Natur noch nicht durch Kultur und Erziehung überwunden hat, und in das *eigentliche* Leben als erzogener, kultivierter, fertiger guter Mensch danach.

Ganz ausdrücklich wird eine solche Konzeption vom führenden Vertreter der Selbstregierung in Deutschland vertreten, nämlich dem katholischen Moralpädagogen F. W. Foerster, dessen Vorstellungen später (Kapitel 5) genauer erläutert werden. Die von Mannschatz (1953) zusammengefassten Ansichten des führenden Sowjetpädagogen A. S. Makarenko haben übrigens eine verblüffende Ähnlichkeit damit, sofern man von den religiös- ideologischen Formulierungen absieht. (Siehe Kapitel 20.7. und 20.8.)

Weniger genau (mangels theoretischer Ausführungen) läßt sich diese moralisierende Sichtweise bei den von den katholischen Priestern Flanagan[47] und Silva geleiteten Kinderrepubliken feststellen, wohl aber im Prinzip

47 Flanagans Motto *Einen schlechten Jungen gibt es nicht* spricht nicht dagegen, denn es bezieht sich lediglich auf junge, prägbare Menschen. Über erwachsene Menschen urteilte Flanagan grundsätzlich anders und äußerst hart (Todesstrafe etc.).

vermuten. Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet aber die von Monsignore Carroll-Abbing geleitete Kinderrepublik in Rom (Siehe Kapitel 21, 22, 23).

Wenn die menschliche Natur gut ist, dann sind alle schlechten Handlungen nicht naturbedingt, sondern umwelt- und kulturbedingt. Man kann dann den angeborenen, guten, natürlichen Antrieben und Bedürfnissen vertrauen (Triebbejahung), muß ihnen freie Entfaltung und Befriedigung ermöglichen und sie vor Verfälschung, Verbiegen, vor Hemmnissen und äußerem Zwang schützen. Die Hauptaufgabe der Erziehung ist dann der Schutz der Freiheit des (durch gute, natürliche innere Antriebe und Instinkte gesteuerten) Menschen gegen jegliche äußere Triebunterdrückung, Charakterformung, Konvention, gegen Zwang und Moralisieren aller Art.

Dem *eigentlichen Leben* braucht - vom Prinzip her - keine spezielle pädagogische Lebensvorbereitungs- und Erziehungsphase vorangestellt zu werden. Zwar muß auch hier das Kind lernen, doch kann dies wegen der angeborenen Neugierinstinkte recht naturwüchsig geschehen: das Kind wird frei aus eigenem Antrieb lernen[48] und braucht nicht gewaltsam zwangsweise belehrt zu werden. Die Kindheit ist bereits Teil des *wirklichen* Lebens und nicht erst Vorbereitung darauf. Kindheit ist daher nicht prinzipiell unterschiedlich, Erwachsene und Kinder sind *im Prinzip* gleichartig, absolut gleichwertig und grundsätzlich gleichberechtigt. Bestimmte Ausnahmen sind sinnvoll, bedürfen jedoch einer schlüssigen Begründung. Für ein Autoritätsverhältnis besteht wenig Grund. Jegliche Charakterformung und jegliches Moralisieren, also das Aufzwingen fremder Vorstellungen, wird hier entrüstet und entschieden abgelehnt (das Aufzwingen, nicht die Moral!). Das Kind soll seine eigenen Vorstellungen aufgrund eigener Erfahrungen eigenständig selbst bilden, und zwar in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umgebung (zu der auch Erwachsene gehören), also keineswegs nur passiv durch bloßes Reifenlassen angeborener innerer Anlagen. Es soll auch keineswegs unbeeinflusst bleiben, sondern im Gegenteil möglichst vielfältig und umfassend von allen Seiten und allen Meinungen beeinflußt werden, aber niemals nur gezielt einseitig (manipulierend).

Eine Selbstregierung beginnt hier nicht mit einer Phase ordnender offener Erziehermacht, sondern mit einer Phase fast unbegrenzter Freiheit, die (bei an einseitige Erziehermacht gewöhnten *erzogenen* Kindern) anfangs regelmäßig zum Chaos führt (zum Austesten der Echtheit des ungewohnten Freiheitsspielraums) und von da langsam (und sehr mühsam) zur Entstehung und Festlegung *gemeinschaftlich* akzeptierter Regeln, die die allen unangenehme Unordnung beseitigen sollen.

Die Erzieher sind dabei keineswegs überflüssig, sie müssen gezielt und bewußt Einfluß nehmen. Aber nicht auf die *Inhalte* von Entscheidungen,

---

48 Dies schließt organisierten Unterricht und Schule keineswegs aus!

sondern darauf, daß *überhaupt irgendwelche* alternative Handlungs- und Entscheidungsalternativen erkennbar sind, damit überhaupt Gruppenmeinungen und Gruppenentscheidungen entstehen und verwirklicht werden, und daß die positiven und negativen Folgen von Entscheidungen deutlich wahrgenommen werden (Erfahrungslernen, demokratischer Erziehungsstil).

Erziehung zielt hier nicht auf Unterdrückung von Bedürfnissen, sondern auf Unterstützung und Hilfe zur Bedürfnisbefriedigung in sozial akzeptablen Formen bzw. Methoden.

Umerziehung von Delinquenten zielt daher auf Einsicht in die Unangemessenheit der bisherigen *Methode* und die Vermittlung der Fähigkeit zur Anwendung einer besseren, erfolgreicheren, Ärger und Probleme vermeidenden, sozial akzeptablen Bedürfnisbefriedigungsmethode. Zwang, Strafe und Gehorsam spielen hier kaum eine Rolle.

Diese dem Menschen und seinen Antrieben grundsätzlich vertrauende Haltung findet sich vor allem bei den psychoanalytisch orientierten Pädagogen, wie Lane, Wills, Neill und Bernfeld. Bei Löwenstein kann man sie - rückschließend - zweifellos unterstellen. Auf der *Darstellung dieser psychoanalytischen Richtung* der Selbstregierung liegt der *Schwerpunkt* dieser Arbeit.

Der Begriff des von *Natur aus guten* Menschen ist extrem mißverständlich und wird häufig mißverstanden.

Aus der Annahme der *natürlich guten* Antriebe darf (meiner Meinung nach - ähnlich auch Hemmings 1972: 66 f.) nicht (!) gefolgert werden, daß sich dieser Mensch auch automatisch in den Grenzen einer bestimmten Moral und / oder Legalität halten wird.

Gesetze und Moral sind keineswegs natürlich, sondern von Menschen nachträglich gemacht, sie variieren von Kultur zu Kultur, von Land zu Land, von Jahrhundert zu Jahrhundert. Ihre Befolgung *kann* darum nicht *natürlich* angeboren sein, sondern muß *erlernt* werden.

Von Natur aus gut kann sich nur beziehen auf die *von Natur aus vorgegebenen*, (also angeborenen) Antriebe, auf die natürliche Triebausstattung, und nicht auf die durch Erfahrung, Erziehung, Kultur etc. geformten Handlungen des Menschen.

Die angeborenen Bedürfnisse und Triebe sind zunächst weder moralisch noch unmoralisch, sondern als Naturtatsachen vorgegeben und also moralisch neutral, amoralisch, also weder gut noch schlecht. Als Naturtatsachen bestehen sie bereits vor jeder moralischen kulturellen Wertung.

Sinnvoll moralisch bewertet werden können nur bewußt und willkürlich steuerbare Handlungen des Menschen, d. h. die sozial richtig erlernten (moralischen, legalen) oder die fehlerhaft erlernten (unmoralischen, illegalen) *Äußerungsformen* der natürlichen Motive. Das Motiv (Besitz, Sexualität

etc.) bleibt gut, doch *bestimmte Methoden* der Bedürfnisbefriedigung (Raub, Vergewaltigung etc.) gilt (zumindest in *dieser* Gesellschaft) als falsch. Hinter jedem Verbrechen steht jedoch letztlich ein gutes natürliches Motiv, für das auch akzeptable Befriedigungsformen gefunden werden können (die in *anderen* Gesellschaften höchst unakzeptabel sein könnten).

Die Bewertung der natürlichen Triebausstattung als *gut* oder *schlecht* sagt weniger über die Triebe als über den Bewertenden: ob er grundsätzlich den natürlichen Bedürfnissen vertraut, sie anerkennt, akzeptiert und sie befriedigen möchte, oder aber stattdessen fremde Werte aufzwingen will.

Allerdings weist Wills (1941: 18 ff.) doch auf eine angeborene Komponente hin. Ein gesundes Kind ist (von Natur aus) *gut* insofern, als es die Zustimmung seiner Mitmenschen sucht, also den angeborenen Wunsch hat, *einer von uns* zu sein.

Um als *gutes Kind* dazuzugehören, ist ein Kind bereit, sich seiner Umgebung und deren Normen und Moralvorstellungen anzupassen. Sofern die Umgebung ihm die dringend benötigte deutliche (!) Anerkennung, Zustimmung und Integration verweigert, muß und wird das Kind sie bei anderen Gruppen suchen und *einer von denen* werden wollen, sich etwa in eine delinquente Bande von Straßenjungen eingliedern und sich an deren Vorstellungen anpassen.

Die Anerkennung und Integrationsmöglichkeit ist so der entscheidende Punkt dafür, ob die amoralische Natur zu moralischen oder unmoralischen Handlungen führt.

Wenn die menschliche Natur eine Mischung vom sowohl guten als auch bösen oder schlechten angeborenen natürlichen Antrieben enthält, so wird man sich weder auf die Antriebe *verlassen* können, noch wird man sie allgemein *bekämpfen*, sondern versuchen, den jeweils als gut erkannten Anteil zu unterstützen und den als böse erkannten Anteil zurückzudrängen und zu entmutigen. Hier ist es sinnvoll, dafür zu sorgen, daß sich gutes Handeln deutlich auszahlt und darum vorgezogen wird, und schlechtes Handeln deutliche Nachteile bringt und deshalb unterbleibt. Es geht hier weder um Triebbefriedigung noch um Triebunterdrückung, sondern um **selektive Verhaltenssteuerung**[49] durch Sanktionen, etwa durch behaviouristische Verstärkung und Lohn-Strafe Methoden. Die Triebe selbst spielen keine Rolle und können vernachlässigt werden.

---

49 Hier geht es nur um die unterschiedlichen Sichtweisen der wesentlichen natürlichen Antriebe des Menschen.
Daß bei vielen kleinen alltäglichen Regelwidrigkeiten, Nachlässigkeiten und Ordnungsverstößen, für die die angeborene Triebausstattung kaum verantwortlich gemacht werden kann, kleine Bußen eine - durchaus positive - verhaltensstabilisierende Wirkung haben können, scheint unbestritten.

Der Pädagoge muß hier den Jugendlichen zu einem Kosten-Nutzen-Vergleich bei seinen Handlungen bewegen und zuvor die Umwelt so organisieren, daß die Kalkulation zum richtigen Ergebnis führt.

Dieses Denken liegt übrigens weitgehend den Strafgesetzen der Staaten zugrunde und dürfte jedermann bekannt sein, es bedarf daher keiner weiteren Erklärung.

Auch die amerikanischen Junior Republics verfuhren so. Durch Fleiß, Ehrlichkeit, Ordnung und Sparsamkeit konnte man in diesem System Geld und soziales Ansehen gewinnen, während andere arm und verachtet blieben und ins Gefängnis kamen. *Selbstregierung* bedeutete hier, daß die von Erwachsenen sinnvoll vorkonstruierte[50] ökonomische und politische *Sanktionsmaschine* (Gesetz, Polizei, Gericht, Zwangsarbeit, Gefängnis- und Geldstrafe, ökonomischer und sozialer Erfolg) ausschließlich und möglichst routiniert und reibungslos von Kindern oder Jugendlichen bedient, aber kaum verändert wird. Die Erwachsenen geben die (ideale) soziale Maschinerie weitestgehend vor und greifen dann in ihre Bedienung nicht mehr ein, sondern sichern lediglich das *Laissez-faire*-System nach außen ab. Da diese Gesellschaft so klein und überschaubar ist, daß kaum ein Fehlverhalten unbemerkt und ohne deutlich zuordenbare Wirkung bleibt, und da diese Gesellschaft außerdem so relativ widerspruchsfrei konstruiert ist, daß alle Einflußfaktoren gleichsinnig und nicht gegeneinander wirken (sozialer Druck, soziales Ansehen, sozialer Erfolg, wirtschaftlicher Erfolg, politischer Erfolg), wird man in dieser Gesellschaft leicht aus eigener Erfahrung durch Versuch und Irrtum die Vorteile des richtigen Verhaltens herausfinden und sich ihnen anpassen.

4.5. Exkurs: Erziehungsstile

Wer Kindern und Jugendlichen wichtige Entscheidungen selbst überläßt, gerät leicht in Ruf, *Laissez-faire-Erziehung* zu betreiben. Er gerät in Verdacht, auf erzieherische Beeinflussung von vornherein zu verzichten und die Jugend sich selbst zu überlassen, weil er an ihrem Wohlergehen uninteressiert sei.

In der Diskussion um antiautoritäre Erziehung und Selbstregulierung tauchte dieser Vorwurf häufig auf.

---

[50] Bei George wird zunächst die (naiverweise als *natürlich* und also bestmöglich vorgestellte) tatsächliche Staats- und Wirtschaftsform des eigenen Landes exakt kopiert.

Mit dem Begriff *laissez faire* bezieht man sich dabei auf die bekannteste Einteilung von Erziehungsstilen[51] oder Führungsstilen, die 1937 - 1940 von Lewin, Lippitt und White entwickelt wurde. Dabei werden drei Stile unterschieden: der autoritäre oder *autoritative* Stil, der sozialintegrative oder *demokratische* Stil sowie der *Laissez-faire-Stil*. Den *Ergebnissen* der Führungsstil-Experimente, die wie geplant die Überlegenheit des demokratischen Stils zeigten, soll hier nicht weiter nachgegangen werden.

Der Exkurs soll demonstrieren, daß Selbstregierung nichts mit dem Laissez-faire-Stil gemein hat, sondern vielmehr die radikale Verwirklichung des demokratischen Stils darstellt.

In dem 1941 verfassten Aufsatz über Demokratie und Schule beschreibt Lewin (1982) selbst deutlich diesen Zusammenhang und stellt der Demokratie den für die Beteiligten selbst unangenehmen „anarchistischen Individualismus des laissez faire" (Lewin 1982: 288) mit seiner völlig unbeschränkten Willkür-Freiheit des Individuums gegenüber. „Demokratie fordert Beschränkung der individuellen Freiheit um der Gruppe willen." (Lewin 1982: 286). Nämlich z. B. die Pflicht, fremdes Eigentum zu respektieren, niemanden zu verletzen und den Schlaf und die Arbeit anderer nicht zu stören.

„Kinder sind fähig, solche ‚Beeinträchtigungen ihrer Rechte als Individuen' bereitwillig zu akzeptieren, wenn sie ihnen nicht wie von einer herrschenden Gruppe auf eine benachteiligte Minderheit auferlegt werden, sondern eher während eines Prozesses der Zusammenarbeit und des ‚Gebens und Nehmens' entstehen." (Lewin 1982: 287)

„Das Recht, die Gruppenpolitik zu beeinflussen, muß als Gegenstück die Bereitwilligkeit haben, Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren." (Lewin 1982: 290)

Für die Schulen fordert Lewin konsequent eine weitgehende Schülerselbstverwaltung (Lewin 1982: 287 ff. Im amerikanischen Original hieß das zweifellos noch Schülerselbst*regierung*!)

„Wahrscheinlich sind die beiden Arten der Abweichung vom demokratischen Verfahren, ‚Pseudo-Demokratie' und ‚laissez faire', der Grund für die geringe Wertschätzung ‚progressiver Schulen' bei gewissen Teilen der Öffentlichkeit und für den Ruf der Wirkungslosigkeit." (Lewin 1982: 288)

„Die demokratische Erziehung kann nicht mit autokratischer Behandlung des Säuglings beginnen und dann langsam auf demokratische Methoden umwechseln." (Lewin 1982: 290)

Grundlage der Demokratie sind dabei die prinzipielle Gleichheit aller Menschen (einschließlich aller Erzieher und Zöglinge!) und die Achtung dieser Gleichheit (demokratische Atmosphäre, Toleranz). Ohne die Achtung dieser

51 Vgl. zu diesem Kapitel: Lewin (1982), Lippitt & White (1977), Weber (1971).

Gleichheit sind die mißbrauchbaren technischen Hilfsmittel wie Diskussion, Mehrheitsabstimmungen und allgemeines Stimmrecht wertlos (oder gar Instrumente des Terrors!).

„Sehr überzeugend zeigt es sich, wie in einer pseudo-demokratischen Diskussion Kritik und Meinungsverschiedenheiten erlaubt sind, aber die wirklichen Ziele immer im voraus durch die Verwaltung festgesetzt werden und die Schüler wissen, daß sie zu diskutieren haben, bis sie auf ‚das Richtige' stoßen." (Lewin 1982: 287)

Demokratie braucht also die Möglichkeit, alle Themen ohne Tabus anzusprechen und frei und offen zu diskutieren.

„In demokratischer Atmosphäre wird das Kind von klein auf nicht als Objekt behandelt, sondern als Person; ihm werden Erklärungen und Begründungen für die Ereignisse in seiner Umgebung, besonders für notwendige Begrenzungen seiner Freiheit gegeben; ihm wird das Recht gegeben, sich klar zu äußern, zu fragen und seine Sicht der Dinge auszusprechen. Ihm wird die Möglichkeit geboten, zu wählen und seine Entscheidungen zu treffen, wo immer dies vernünftigerweise möglich ist." (Lewin 1982: 286)

Vor dem Hintergrund solcher Selbstbestimmungsvorstellungen müssen auch die kurz zuvor unternommenen Führungsstilexperimente und die dabei formulierten drei Führungsstile betrachtet werden.

In ihrem Aufsatz über die Führungsstil-Experimente beschreiben Lippitt und White (1977: 327 ff.) den bereits vor den Versuchen als Anweisungen entworfenen demokratischen Stil:

„Soweit wie möglich sollen alle Unternehmungen Gegenstand von Gruppendiskussion und Gruppenentscheidung sein, mit aktiver Hilfe und Ermutigung durch den erwachsenen Führer. Dabei soll der Leiter zu erreichen versuchen, daß bei den Diskussionen die Tätigkeiten und die einzelnen Schritte zum Ziel erklärt werden. Wann immer er um technische Ratschläge gebeten wird, soll er möglichst zwei oder mehr verschiedene Arten des Vorgehens vorschlagen, aus denen die Mitglieder auswählen können. Jeder kann, mit wem er will, zusammenarbeiten, und die Verteilung der Verantwortung bleibt der Gruppe überlassen."

Der Erzieher macht hier also keine inhaltlichen Vorgaben, sorgt aber dafür, daß die Jugendlichen sich als Gruppe organisieren, daß sie sich in Diskussionen über gemeinsame Aktionen und Probleme (irgend-) eine gemeinsame Meinung bilden, daß sie (irgend-) einen Beschluß fassen oder auch bewußt ablehnen. Der Erzieher provoziert bewußt das selbständige Handeln (und auch das Handlungs*fähig*-werden) *als Gruppe*, indem er dafür sorgt, *daß* sie beraten und entscheiden. Die *Inhalte* der Entscheidung selbst, also *was* oder *wie* sie entscheiden, ist dabei Sache der Jugendlichen. Die Gruppe selbst ist für ihr Vorgehen und die Ergebnisse verantwortlich.

Beim Laissez-faire-Stil dagegen ergreift der Erzieher keinerlei Initiative, gibt keine Anregungen, macht keine Vorschläge, hilft den Jugendlichen

nicht, sich als handlungs- und entscheidungsfähige Gruppe zu organisieren, läßt *jeden Einzelnen* jeweils das tun, wozu dieser gerade Lust hat, und bleibt freundlich, aber distanziert und unengagiert. Er versucht sogar die Wertungen der Jugendlichen untereinander zu vermeiden und fördert so weiter die *Vereinzelung* und individuelle Unabhängigkeit.

Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Stilen liegt nicht in der mehr oder weniger großen Hilfe des Erziehers beim Basteln, in der Anzahl seiner Ratschläge und technischen Hilfen. **Der Hauptunterschied liegt in der Art der Entscheidungsfindung**. Beim Laissez-faire-Stil entscheidet jedes Individuum allein für sich und unabhängig von allen anderen Individuen.

Demokratie kann bei ganz unverbundenen Einzelpersonen nicht aufkommen, Demokratie ist immer eine Angelegenheit von **kollektiven Gruppenentscheidungen** und findet nur in Gruppen (im weitesten Sinne) statt.

Laissez faire *zwingt* zur *individuellen* (!) Selbstverantwortung und Vereinzelung. Demokratischer Stil *zwingt* zur *kollektiven* (!) Selbstverantwortung und Gruppenbildung.

4.6. Gründungsvoraussetzungen und Schließungsgründe

Mir ist keine Kinder- und Jugendrepublik bekannt, die wegen interner pädagogischer Probleme mit den Jugendlichen geschlossen wurde, oder weil die Selbstregierung nicht funktionierte und fehlschlug. Die Republiken scheiterten nicht an pädagogischen Problemen[52] , auch nicht, weil die angeblich unersetzbare geniale Erzieherpersönlichkeit starb, sondern sie scheiterten **politisch** an veränderten politischen Verhältnissen (Faschismus!) und inszenierten sexuell-politischen Skandalen, sowie **organisatorisch**, weil sie kein geeignet ausgebildetes oder befähigtes Personal fanden, oder **wirtschaftlich** an Geldnot oder Erbschaftsproblemen nach dem Tod des Gründers.

52 Daß die überlebenden George Junior Republics ihre Selbstregierung entweder ganz aufgaben oder aber massiv veränderten, ist ihrer völlig unzureichenden und unpraktikablen naiven Theorie zuzuschreiben und kaum als Scheitern des Selbstregierungskonzeptes selbst anzusehen (vgl. Kapitel 10).

4.6.1. Allgemeine politische Rahmenbedingungen

Selbstbestimmung und radikale Demokratie sind immer ein Politikum, und insofern sind Kinderrepubliken durchaus hochpolitische Einrichtungen. Wesentliche Existenzbedingung ist eine staatliche und gesellschaftliche Duldung der Republik und ihrer Pädagogik. Republiken waren zumindest noch vor einigen Jahrzehnten eine sehr praktische Bedrohung traditioneller Erziehungskonzeptionen und Anstaltshierarchien und bedrohten das Selbstverständnis und die Stellung der in traditionellen Anstalten Tätigen, stellten das ganze übliche Erziehungs-Paradigma geradezu auf den Kopf und untergruben mit Demokratie- und Gleichheitsvorstellungen auch die Legitimitätsgrundlage des Kaiserreiches und die fraglose Höherrangigkeit der Großgrundbesitzerkaste (Adel) und der Unternehmerkaste etc. (Adelsvorrechte, preußisches Dreiklassenwahlrecht)[53] .

Die - auch internationalen - Kinderrepubliken der insbesondere deutschen und österreichischen Kinderfreunde wurden erst nach der Novemberrevolution überhaupt möglich, und wenige Jahre später wurden sie durch den Faschismus wieder weitestgehend unmöglich gemacht, viele ihrer tragenden Persönlichkeiten wurden durch Faschismus und Krieg vertrieben oder getötet (Löwenstein, Kanitz, Papanek). Ihre Einrichtungen wurden zerstört, die von Papanek erzogenen (jüdischen) Kinder zum Teil in Vernichtungslager deportiert. Ähnlich erging es Janusz Korczak (der ebenfalls mit Selbstverwaltung arbeitete) und seinen Kindern[54] .

Behörden und Öffentlichkeit müssen hinreichend geneigt sein, nicht nur formale Selbstregierung, sondern auch ein freiheitliches pädagogische Konzept zu akzeptieren. Wobei zumindest in den heutigen Industrieländern das parlamentarische Gremium weniger Anstoß erregen dürfte und das Problem eher bei den Disziplin- und Ordnungsvorstellungen, dem Verzicht auf weltanschaulich-bekenntnismäßige Beeinflussung, auf nationale, rassische und geschlechtliche Diskriminierung liegt. Weltanschauliche Neutralität, Koedukation und Sexualerziehung dürften im Heimbereich noch immer keine Selbstverständlichkeit sein.

---

53 Bourdons Heim wurde 1795 in der Reaktionszeit von der Direktoriumsregierung aufgehoben (vgl. Kapitel 9).

54 Grund der Vernichtung der Einrichtungen war sicher nicht die Selbstregierung, sondern (neben rassischen Gründen) ganz allgemein *die ganze Richtung* progressiver Erziehung. Auch andere Reformer flohen: Geheeb in die Schweiz, Wilker (der sich im Lindenhof an George und Lane orientierte) nach Südafrika, Papanek in die USA, Lennhoff nach England.
Im Schutze der bewaffneten französischen Widerstandsbewegung war eine Kinderrepublik dagegen möglich, und direkt hinter der vorrückenden alliierten Front bildeten sich gegen Ende des 2. Weltkrieges wiederum etliche Kinderrepubliken (siehe Kapitel 22).

Auch in grundsätzlich demokratischen Ländern können nationale, religiöse, sexuelle, politische und soziale Konventionen, Ideologien und Vorurteile der Selbstregierung ernsthafte Schwierigkeiten bereiten[55].

Eine sehr große Rolle für die Existenz einer Kinderrepublik spielt das gute oder weniger gute Verhältnis zu den Kontroll- und Aufsichtsbehörden bzw. deren Beamten und Untersuchungskommissionen. Das Little Commonwealth scheiterte weitgehend am Wechsel des Aufsichtsbeamten. Nach dem plötzlichen Tod eines äußerst fortschrittlichen Mannes rückte ein sehr konservativer nach, der die extrem progressive Einrichtung rasch schloß.

Das Verständnis und Vertrauen dieser Vertreter der Öffentlichkeit zu gewinnen scheint der entscheidende Punkt und die vielleicht allerwichtigste Fähigkeit eines Kinderrepublik-Leiters (oder überhaupt des Leiters einer Reform-Einrichtung) zu sein[56]. Besonders Neill scheint sich durch diese Fähigkeit hervorgehoben zu haben.

4.6.2. Sexuell-politischer Skandal

Auffällig ist, daß viele selbstregierte Heime durch *sexuell - politische* Skandale zerstört oder zumindest massiv existenzgefährdet wurden, und daß die führenden Persönlichkeiten mit unbewiesenen und völlig haltlosen sexuellen Anschuldigungen buchstäblich verfolgt wurden[57]. Die Koedukation von

---

55 A. S. Neills selbstregierte *Internationale Schule* in Dresden hatte Schwierigkeiten gerade wegen ihrer Internationalität: sie durfte keine britischen Englischlehrer mit *nur* britischer Lehrerausbildung einstellen, und auch der Mitbegründer Neill durfte als britischer Staatsbürger offiziell nicht Direktor einer der Schulabteilungen sein, 1923 sollten (wegen der französisch-belgischen Ruhrbesetzung) belgische Kinder deportiert werden. Die Schule mußte vor bürgerkriegsartigen Unruhen aus Sachsen nach Österreich fliehen, und aus religiösen Gründen von dort wieder weiter nach England auf den *Summerhill* (vgl. Kapitel 17).
Der zweite Skandalprozeß, welcher Lane ruinierte, war nur möglich, weil Lane Ausländer war (vgl. Kapitel 13.8.).
Neill erhielt Anfang der 50er Jahre aufgrund seiner politischen Äußerungen Einreiseverbot in die USA (vgl. Kapitel 18.5.3.) und schon vor dem Krieg ein Einreiseverbot in die UdSSR.

56 Eben dabei können auch einflußreiche und prominente Freunde und Unterstützer helfen.

57 „It is noteworthy that throughout their public careers George, Thomas Mott Osborne, and Homer Lane were all haunted by accusations of sexual misbehaviour that were never proven“ (Holl 1971: 299)
Ganz ähnliche Erfahrung machten die Kinder- und Schülerläden der Studentenbewegung: ein kleines bißchen Sexualaufklärung oder annähernd offene Gespräche reichen durchaus hin, um in der Skandalpresse die ausschweifende Phantasie der Redakteure zu beflügeln, die durch tendenziöse Zitatfetzen wüsteste Spekulationen und Phantasien glaubhaft werden ließen (vgl. Haug 1971 und Rote Zelle Pädagogik o. J.).
Die George Junior Republic wurde in den Skandaluntersuchungen geradezu verfolgt mit allgemeinen Befürchtungen sexueller Unmoral, die einzig und allein auf der Tatsache beruhten, daß - damals ungewöhnlich - Jungen und Mädchen in derselben Einrichtung erzogen wur-

Jungen und Mädchen stand schon als solche weithin in dem Ruf, an sich unmoralisch zu sein und Heime für Jungen und Mädchen wurden fast als eine Art organisiertes Bordell betrachtet[58] . Allerdings war man als Reformer

---

den. Die (widerlegte!) Behauptung, ein Mädchen der GJR erwarte ein Kind von George, war Anlaß der Untersuchung, die schließlich zur Schließung im Jahr 1914 führte. Und Superintendent Parker trat 1907 zurück, nachdem ihm sexuelles *Fehlverhalten* gegenüber einem Mädchen aus der Republik vorgeworfen worden war. Das staatliche Wohlfahrtsamt untersuchte die Vorwürfe, ohne ein Ergebnis zu veröffentlichen (siehe Kapitel 10.5., 10.8., 19.9. und Holl 1971: 3O3).

Der berühmte Jugendrichter Benjamin Barr Lindsey war der Anführer der amerikanischen (und internationalen) Jugendgerichtsbewegung und ein Mitstreiter für die Junior Republics. Er befasste sich in seinen berühmten Büchern *Die Revolution der modernen Jugend* und *Die Kameradschaftsehe* mit dem Sexualverhalten und der Sexualnot der amerikanischen Jugend und schlug eine Jugend-Probeehe mit Empfängnisverhütung und (bei Kinderlosigkeit) erleichterter Scheidung vor. Der Vorschlag wurde international erbittert diskutiert. Lindsey wurde von Konservativen als Ehefeind, Jugendverderber, Förderer der sexuellen Unmoral und Prostitution beschimpft und verleumdet.

Im Wahlkampf 1924 (auch um das Richteramt am von ihm geschaffenen Jugendgericht von Denver / Colorado) trat er als entschiedener Verteidiger bürgerlich-liberaler Freiheiten auf, seinem Gegenspieler (ein Anführer des Ku-Klux-Klan) gelang es, die leichte Stimmenmehrheit Lindseys mit gekauften Zeugen solange anzufechten, bis nicht mehr das Kreisgericht (das für Lindsey entschieden hatte), sondern das konservative Bezirksgericht zuständig war und Lindsey aus dem Richteramt - und kurz danach mit ähnlich zweifelhaften Methoden aus dem Anwaltsberuf und dem Staat Colorado verdrängte. In New York führte dann 1930 Bischof Manning eine ähnlich verleumderische Moralkampagne gegen den vermeintlichen Moralfeind. Vgl. Lindsey (1927a, 1927b, 1928, sowie die Biographie 1931: insbesondere 259 - 281), Spranger (1927), Stimme einer Mutter... (1928), Wachsmuth (1928).

Nachdem durch die sexuelle Revolution der 60er Jahre die tatsächliche sexuelle Freiheit weit über Lindseys moderaten Ehereform-Vorschläge hinausging, brachte der RCDS auf dem CDU-Bundesparteitag 1985 einen ganz ähnlichen Probeehe-Vorschlag ein (Frankfurter Rundschau vom 19.3.1985, Seite 1).

Homer Lane wurde in den USA als Leiter der öffentlichen Spielplätze entlassen, weil er sich positiv zur Abtreibung äußerte, und aus der Ford-Republic entlassen, weil er (tatsächlich ein sehr geheimes) Liebesverhältnis mit der Lehrerin der Ford-Republic hatte. In England wurde sein Little Commonwealth nach Vorwürfen der Mädchenverführung geschlossen aufgrund von unveröffentlichten Ergebnissen einer Untersuchung, die höchstwahrscheinlich seine Unschuld bewies! (siehe Kapitel 12 und 13). Ruiniert wurde Lane dann durch den Skandal von 1925, in dem es zwar auch um tatsächliches finanzielles Fehlverhalten ging, der aber vor allem mit haltlosen sexuellen Anschuldigungen und dem darauf gestützten Vorwurf des schlechten Charakters geführt wurde.

Auch das Nacktbaden (im Lindenhof, in Summerhill, in Barns, und in den Falkenrepubliken) beschäftigte die interessierte Öffentlichkeit.

58 Die Kinderrepubliken der sozialdemokratischen Kinderfreunde / Falken der 20er Jahre wurden ebenfalls besonders wegen der Koedukation scharf angegriffen. Die Tatsache, daß in den Zelten der Falkenrepubliken Jungen und Mädchen gemeinsam schliefen (dutzendweise, gemeinsam mit erwachsenen Erziehern) regte vor allem im katholischen Rheinland und in Österreich die Phantasie der Kritiker gewaltig an, bis hin zur sicheren Vorhersage rapide zunehmender Geschlechtskrankheiten durch Pater Zyrill Fischer.

auch in streng eingeschlechtlichen Anstalten vor sexuellen Anschuldigungen nicht sicher[59].

Um sexuelle Empörung und scharfe Verfolgung auszulösen, mußte man nicht erst die freie Liebe propagieren, wie Bertrand und Dora Russell es taten[60], deren 1927 gegründete und gemeinsam geleitete selbstregierte Beacon Hill-School sich weitgehend an Summerhill orientierte. Neill machte 1924 in Österreich die Erfahrung, daß bereits der Anblick eines im Sommer im Teich badenden, nur mit dem Badeanzug bekleideten neunjährigen Mädchens für den Wallfahrtsort zuviel war. Ebendort wurden die Beschäftigten der Schule auch bei der Polizei wegen vermuteter *illegitimer sexueller Beziehungen* denunziert (vgl. Croall 1984: 134).

Die Richtigkeit sexueller Anschuldigungen wurde fast nie bewiesen, aber häufig genug amtlich widerlegt. Dabei zeigt sich ein bemerkenswertes Muster: Die Anschuldigung wird vorgebracht und offiziell untersucht, das Untersuchungsergebnis bleibt geheim, und dem Beschuldigten wird es unmöglich, sich zu entlasten, der Vorwurf klebt an ihm[61].

Wie die sogenannte Wörner-Kießling-Affäre noch vor wenigen Jahren zeigte, ist eine völlig haltlose und unbegründete sexuelle Anschuldigungen noch immer zur erfolgreichen grundlosen Denunziation besonders geeignet. Anscheinend lassen sich so Emotionen und Phantasien wecken, welche die kausal-rationale Vernunft abschalten und auch die *normalen* institutionellen Sicherungen und juristischen Regeln suspendieren. Ohne auch nur den Schatten eines Belegs lassen sich Personen *so nachhaltig* moralisch disqualifizieren, daß es keines *konkreten* Hinweises oder gar Nachweises irgendeines tatsächlichen Rechtsverstoßes mehr bedarf.

---

59 Thomas Mott Osborne wurde als Leiter des Staatszuchthauses Sing-Sing, in dem er mit Gefangenenselbstverwaltung experimentierte, mehrfach mit haltlosen Homosexualitäts-Vorwürfen verfolgt und schließlich aus dem Amt gedrängt (vgl. Kapitel 11.3. und Holl 1971: 281).

60 Dora Russell, die auch das Vorwort für die amerikanische Originalausgabe von Lindseys *Kameradschaftsehe* verfasst hatte, und ihr Ehemann Bertrand Russell waren eifrige publizistische Vorkämpfer der freien Liebe. Vom selben New Yorker Bischof Manning, der zehn Jahre zuvor die Kampagne gegen Lindsey anführte, wurde Anfang der 1940er Jahre eine Propagandakampagne geleitet, die es Bertrand Russell unmöglich machte, die Mathematik- und Philosophieprofessur am *College of the City of New York* wahrzunehmen. Hauptvorwurf waren Russells Atheismus und seine freiheitlichen Sexualauffassungen. Aufgrund von Klagen urteilte das Gericht, ein Lehrstuhl Russells wäre ein *Lehrstuhl für Unanständigkeit* und eine Beschäftigung Russells sei eine *Beleidigung der Bürger New Yorks* und deshalb rechtswidrig. 1950 erhielt Russell den Nobelpreis, ausgerechnet für sein Buch *Ehe und Moral*, das Hauptgrund der Angriffe gewesen war! (vgl. Sandvoss 1991: 88 - 90; Clark 1984: 279, 298 - 300; Edwards 1968: 223 - 260).

61 Vgl. die vorhergehenden Fußnoten dieses Kapitels.

4.6.3. *Probleme der Privateinrichtung: Gründer, Geldgeber, Finanzen, Erbschaft, amtliche Schließung*

Die Gründer oder Finanziers einer Kinderrepublik müssen in besonderem Maße zur Selbstregierung motiviert sein. Wo diese besondere Motivation fehlt, kann es sehr schnell Probleme mit ihnen geben, was zu Einschränkungen der pädagogischen Freiheiten sowie zu massiver Einflußnahme von außen führen kann (bei Bernfeld und Papanek).

Die benötigte relativ große Autonomie und Flexibilität wirklich pädagogischer Einrichtungen ist mit dem bürokratischen Instanzenzug von Behörden und Großorganisationen schwerer vereinbar als mit kleinen *Ein-Mann-* und Familienunternehmen.

Wesentlich bei expandierenden Unternehmungen ist dann aber, daß der Übergang gelingt vom anfänglichen kleinen *Ein-Mann-Unternehmen*, bei dem alle Fragen auf persönlicher oder familiärer Ebene anfallen und gelöst werden, hin zur *auf Dauer gestellten* professionell-arbeitsteiligen Institution. Aus dem *persönlichen Stil* des Gründers muß eine theoretisch fundierte praktisch angebbare funktionierende Methode werden, erst dies ermöglicht Kontinuität[62]. Dies hängt eng mit dem später behandelten Personal-Problem zusammen.

Kinderrepubliken als meist private, nicht staatlich finanzierte Einrichtungen sind neben Schulgeld, Pflegesätzen, und selbst erwirtschafteten Einnahmen angewiesen auf Spender und Mäzene[63]. Sie bleiben finanziell sehr anfällig und verwundbar. Bleiben Spenden wegen einer Skandalgeschichte oder einer Wirtschaftsflaute aus oder bleiben zu viele Eltern (etc.) mit den Zahlungen im Rückstand, ist das kleine Unternehmen vom Konkurs bedroht[64].

---

62 Dies Problem ist recht alt. Schon Trotzendorfs Schule im 16. Jahrhundert fand keinen *geeigneten* Nachfolger für den Gründer (vgl. Kapitel 9). Auch die Probleme der George Junior Republic hängen zusammen mit ihrer Professionalisierung.

63 Versuche, mit Erziehung Gewinne zu machen, sind meist gescheitert z. B. bei Pestalozzi (vgl. Liedtke 1968: 51 ff.). Erziehungseinrichtungen sind im allgemeinen eher ein Zuschußgeschäft als ein profitables Unternehmen. Der von Makarenko und von Silva erweckte Eindruck, daß ihre Einrichtungen durch den Erlös der Kinderarbeit finanziert werden, ist nicht glaubhaft (vgl. Kapitel 20.6.5.2. und 23.1.6.).

64 Neill gründete seine Schule mit Spendenmitteln, in den ersten Jahren in England überlebte die Schule ebenfalls nur dank einer großen Spende. Neill klagte häufiger über unbezahlte Schulgebühren, die die Schule in den 50er Jahren schließlich beinahe ruiniert hätten. Neill war auch häufig sein eigener Mäzen: er investierte das Geld, das er als erfolgreicher Buchautor und Redner verdiente, in seine defizitäre Heimschule. Der große Erfolg des Summerhill-Buches rettete Summerhill vor dem unmittelbar bevorstehenden Konkurs (vgl. Kapitel 18).
Auch Bemposta ist offenbar ebenfalls stets in großen Finanznöten, aus denen es einerseits mit höchst zweifelhaften (betrügerischen) Mitteln zu entkommen suchte, die ihm andererseits die Einmischung pädagogisch höchst unfähiger Personen (geldgebende Verwandte) eintrugen.

Kinderrepubliken unterliegen als meist private Einrichtung einer stärkeren wirtschaftlichen und rechtlichen Existenzgefährdung als vergleichbare öffentliche Einrichtungen:

Eine staatliche Einrichtung, die nicht ganz den Vorschriften entspricht oder deren Leiter eines Vergehens beschuldigt wird, ist bedeutend weniger von Schließung, Auflösung, finanziellem Ruin oder Entzug der Konzession bedroht als eine private Einrichtung im gleichen Fall. Neill fürchtete z. B. lange Zeit, daß seine Schule unter dem Vorwand der Nichterfüllung baulicher Standards (etwa unzureichender Toilettenanlagen) geschlossen werden könnte (vgl. Kapitel 18).

Ein weiteres Problem bei kleinen Privat- oder Familienunternehmen ist die Vererbung der Einrichtung beim Tod des Gründers. Summerhill wäre bei Neills Tod beinahe an der hohen englischen Erbschaftssteuer für Schulgelände und -gebäude zugrundegegangen. In anderen Fällen[65] schlossen die Erben eine zuschußbedürftige Anstalt und wandten sich einer profitableren Nutzung ihres Erbes zu. Eine Zeit lang sah es so aus, als würde auch das berühmte Summerhill einfach daran zugrundegehen, daß Neills Ehefrau und Nachfolgerin Ena irgendwann sterben würde. Neills einzige Tochter hatte lange Zeit nicht die Absicht, Schulleiterin zu werden, und wollte die Schule nicht übernehmen (vgl. Kapitel 18).

4.6.4. Personalprobleme

Selbstregierte Kinderrepubliken können nicht ohne erwachsene Pädagogen bestehen. Diese Pädagogen müssen, wenn das selbstregierte Heim erfolgreich arbeiten soll, genau unterscheiden können zwischen Bereichen, aus denen sie sich heraushalten müssen, und anderen Bereichen, die sie unbedingt übernehmen müssen (siehe Kapitel 4.2 und 8).

Traditionell ausgebildetes pädagogisches Personal ist für die Arbeit in Kinderrepubliken nicht nur in keiner Weise ausgebildet und befähigt (üblicherweise weiss es nicht einmal von der Möglichkeit solcher Republi-

---

Die Carter Republic ging am Geldmangel sowie am Mangel an geeignetem Personal zugrunde (vgl. Holl 1971: 138).

Das Little Commonwealth mußte nach dem Skandal schließen, weil ihm das Recht entzogen war, aus öffentlichen Mitteln unterhaltene Kinder aufzunehmen, und es so finanziell nicht mehr existieren konnte.

Die George Junior Republic ging fast zugrunde, als im Jahr 1912 nach einem Zeitungsskandal die Spenden drastisch zurückgingen, und ein ständiger Hauptstreitpunkt war, ob man sich weitere Republikneugründungen überhaupt leisten könne, weil die das Spendenaufkommen verzettelten (vgl. Kapitel 10.9.).

65 etwa bei Pestalozzis Freund Fellenberg (vgl. den Artikel Fellenberg in Rein 1904: 805).

ken), es ist dafür sogar *falsch* ausgebildet, ist zu Verhaltenskontrolle und frühzeitigem Eingreifen geschult worden, an Anordnungen und Gehorsam gewöhnt. Es gibt dafür kein Berufsbild, keine formulierte Theorie, keine Ausbildungsgänge.

So ist die Rekrutierung des dringend benötigten Personals ein großes Problem: es gibt - von Glücks- Zufällen abgesehen - keine geeigneten Leiter und Mitarbeiter von Kinderrepubliken am Arbeitsmarkt. Dies wurde schon zu Anfang des Jahrhunderts beklagt:

‚Es ist vergleichsweise leicht, eine Junior Republic zu gründen und die Finanzierung zu sichern. Aber es ist äußerst schwer, die richtige Art von Leitungspersonal zu finden. Jungen und Mädchen zu finden die fähig sind, sich selbst zu regieren, ist einfach, aber es ist schwer, Erwachsene zu finden, die es zulassen. Die Kunst, eine Junior Republic zu leiten, besteht darin, sie gerade nicht zu leiten. Diese Kunst ist schwer zu lernen.‘[66]

Häufig scheint es eine Art von Arbeitsteilung zu geben zwischen einem visionären pädagogischen Praktiker und einem resoluten fähigen Organisator, der für eine gewisse Ordnung, Verwaltung und kaufmännische Solidität sorgt[67].

66 „It is comparatively easy to start Junior Republics and to secure for them the requisite backing. It is very difficult to find the right kind of people to direct the work. It is easy to find boys and girls capable of governing themselves. It is difficult to find adults who have the requisite faith and breadth of vision to allow them to do so in fact as well as in name. The Art of running a Junior Republic is not to run it at all. This is a difficult art to learn, and hence the necessity of the training school where it is taught under the supervision of the originator of the Republic idea.“ (George & Stowe 1912: 117)

67 Hier sind zu nennen: George und Osborne, Neill und Mrs. Lins, sowie in der Ford-Republic Lane und die Lehrerin.

5. Selbstregierung als Charakterformung und Willensunterwerfung bei F. W. Foerster

Die *offensichtliche* Abhängigkeit von anderen Menschen beeinträchtigt leicht das Freiheitsgefühl und auch die Notwendigkeit und Lust zu eigener Initiative, zu selbsttätigem Handeln und Lernen aus eigener Erfahrung. Und *offener* Zwang und Gewalt rufen leicht offene Rebellion hervor. Um diese Effekte zu vermeiden und die Zöglinge doch sicher zu regieren, wurden Methoden ersonnen, bei denen die Zöglinge nur *indirekt* abhängig sind: Der Erzieher manipuliert die Umweltbedingungen, unter denen das Kind dann das gewünschte aus eigener Erfahrung selbst lernt, ohne den Zusammenhang zu durchschauen.

Schon 1762 empfahl Jean Jacques Rousseau (1963: 264 - 266) den Erziehern Methoden zur Manipulation der Freiheit und Freiwilligkeit des Kindes.

„Ich predige euch eine schwere Kunst, ihr jungen Lehrer, nämlich beherrschen ohne Vorschriften zu geben und durch Nichtstun alles zu tun. Ich gebe zu, daß diese Kunst nicht eures Alters ist, ihr könnt dabei nicht sofort mit euren Talenten brillieren und den Vätern Eindruck machen. Aber sie ist die einzige, die Erfolg verspricht." (Rousseau (1963: 264)

„In der gepflegten Erziehung befiehlt der Lehrer und glaubt dadurch zu herrschen. In Wirklichkeit ist es das Kind, das herrscht." (Rousseau 1963: 265)

„Folgt mit eurem Zögling dem umgekehrten Weg. Laßt ihn immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst. Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. So bezwingt man sogar seinen Willen. Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles in seiner Umgebung, was auf es Bezug hat? Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? Seine Arbeiten, seine Spiele, sein Vergnügen und sein Kummer - liegt nicht alles in euren Händen, ohne daß es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß es es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht für es vorgesehen habt, es darf nicht den Mund auftun, ohne daß ihr wißt, was es sagen will." (Rousseau 1963: 265 f.).

„Laßt ihr es so Herr des eigenen Willens sein, nährt ihr damit keineswegs seine Eigenwilligkeiten. Da es immer nur das tut, was ihm paßt, wird es bald nur tun, was es tun soll" (Rousseau 1963: 266).

„Sieht es also, daß ihr keineswegs darauf aus seid, ihm entgegenzuhandeln, wird es euch nie mehr täuschen und belügen, da es euch nicht mißtraut und nichts vor euch zu verbergen hat. Es wird sich ohne Furcht so geben, wie es ist. Ihr könnt es in aller Ruhe beobachten und ihm durch alle möglichen Erfahrungen, die es macht, Belehrungen geben, ohne daß es ihm bewußt wird.“ (Rousseau 1963: 266)

Diese Denkweise spielte in der deutschen Diskussion über Selbstregierung eine bedeutende und beherrschende Rolle, bis die Diskussion Anfang der 50er Jahre versiegte. Eine zentrale Figur ist dabei der Philosophie- und Pädagogikprofessor Friedrich Wilhelm Foerster.

5.1. Zur Person und Biographie

Friedrich Wilhelm Foerster (1869 - 1966) ist heute nahezu vergessen. Doch vor allem zwischen 1910 und 1930 hatten seine über die ganze Welt verbreiteten Schriften großen Einfluß: Foerster war der meistgelesene pädagogische Schriftsteller, der führende Reformpädagoge auf moralpädagogischem Gebiet sowie der führende katholische[68] Moralpädagoge in Deutschland[69] . Foerster war vor allem **Ethiker und Moralerzieher**: Erziehung war

68 Die Konfession sollte dabei nicht überbewertet werden (zumal da Foerster formal gar kein Mitglied war). Die wesentlichen Unterwerfungs-Forderungen lassen sich auch schon im Werk Martin Luthers finden (vgl. Pohl u. Türcke 1983). Foersters Konzept scheint mir eine besonders kluge Zusammenfassung der *schwarzen Pädagogik* (vgl. Rutschky 1977), der (weitgehend christlichen) Pädagogik der Neuzeit zu sein.

69 „Seit dem Erscheinen von Rousseaus ‚Emile‘ (1762) hat kein zweiter päd. Schriftsteller in Europa durch die Macht seines geschriebenen Wortes eine dermaßen weltweite Wirkung hervorgebracht wie F. W. F.
Die zehn bekanntesten unter seinen 30 selbst. Buchveröffentlichungen haben eine Gesamtauflage von mehr als einer halben Million erreicht.“ (J. Antz im Artikel *Foerster* im Lexikon der Pädagogik, Freiburg: Herder 1965(4) Bd. 2: 44)
„Zweifellos den nachhaltigsten Beitrag zur a. p. L. [allgemeinen pädagogischen Literatur, JMK] des 20. Jh. leistete F. W. Foerster, dessen Schriften eine Auflage von über 250000 erreichten (*Lebenskunde*: 96. - 100. T., *Schule u. Charakter*: 41. - 45. T), die als Musterbeispiele für die Darstellung p. Wissenschaft u. Weisheit gelten können.“ (Franz Pöggeler, Artikel *Pädagogische Literatur* im Lexikon der Pädagogik, Freiburg: Herder 1965(4) Bd. 3: 776)
Foerster (und insbesondere sein Hauptwerk *Schule und Charakter*) gehörte zu dem runden Dutzend der international führenden und im vorrevolutionären Rußland einflussreichen ausländischen reformpädagogischen Autoren (vgl. Anweiler 1964: 42 - 46, insbesondere 45). Foerster war dabei der für moralische Umerziehung und Selbstverwaltung international führende, also für Makarenkos Selbstverwaltung der *zuständige* Pädagoge.

für ihn Moralerziehung, und auch die Staatspolitik reduzierte er auf individuelle Ethik[70] .

Friedrich Wilhelm Foerster war eine äußerst schillernde Persönlichkeit, die stets und konsequent extreme Positionen vertrat, eine Mischung aus Reaktionär und Revolutionär, die am ehesten noch in paradoxen Formulierungen beschrieben werden kann. Sein Lebensweg[71] ist entsprechend tragisch:

---

70 Er geriet in die Politik durch die Anwendung seiner sittlichen Grundsätze auf zwischenstaatliche Politik, die Forderung nach einer moralischen Rechtsgrundlage der Politik und nach einer Wiederversöhnung der politischen Macht mit der im Gewissen verankerten Sittlichkeit. Die Ethik führte ihn auch zum Engagement in der pazifistischen Bewegung, in der er eine führende Stellung einnahm (Mitgründer der Deutschen Friedensgesellschaft). Vgl. die Kritik Rothermels (1994) an Foersters Umschwenken vom Militaristen zum Pazifisten sowie an seinem nur ethischen, unpolitischen Pazifismus.

71 Am 2.6.1869 geboren, wuchs er freidenkerisch auf. Er promovierte in Philosophie über die Ethik Kants und stand durch seinen Vater der Bewegung *Ethische Kultur* nahe, deren Zeitschrift er 1895 - 1898 leitete. 1895 kritisiert er dort scharf die Sedanrede, in der der Kaiser die Sozialdemokraten als *vaterlandslose Gesellen* bezeichnet hatte. Aufgrund der dreimonatigen Festungshaft wegen Kaiserbeleidigung konnte er sich an keiner deutschen Universität habilitieren.

Er übersiedelte 1896 nach Zürich, wo er habilitierte und als Philosophieprofessor lehrte. Seine Gesuche auf Erweiterung der Lehrbefugnis auf die Pädagogik wurden 1900, 1904 und 1911 wegen seiner *katholisierenden Tendenz* abgelehnt. Daraufhin übernahm er 1912 eine Philosophieprofessur in Wien und ab 1914 (endlich) den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik (!) an der Universität München (bis 1920).

Er profilierte sich nach dem Krieg als scharfer und sehr aktiver Gegner von Krieg, Militarismus und Nationalismus und geriet deswegen in ernste Schwierigkeiten (Boykott, Morddrohungen). Auch weltanschaulich wurde er von allen Seiten angegriffen: von Freidenkern wegen seiner katholischen Haltung, von Protestanten wegen seiner Kritik an Luthers allzu loser Ehe- und Zölibatsauffassung, von Teilen der Katholiken wegen feiner Abweichungen in Fragen der Gottessohnschaft, Erbsünde und Gnadenlehre, und weil er von positivistischen Philosophen beeinflusst sei. Auch seine Kritik an der Vatikanischen Außenpolitik mag mitgespielt haben.

1918 ernannte ihn die revolutionäre Regierung Kurt Eisner (mit dem er zusammenarbeitete!) zum bayrischen Gesandten in Bern, der schweizerische Bundesrat verweigerte ihm jedoch die Anerkennung. 1920 mußte er schließlich aus politischen Gründen die Universität München verlassen und lebte seitdem im Exil (Schweiz, Frankreich, Portugal, 1942 - 1964 in New York).

Foerster war schon lange vor der Machtergreifung ein entschiedener Gegner der Nationalsozialisten. „Unter der Nazi-Herrschaft war Foerster der Erste, der ausgebürgert wurde und dessen Bücher verbrannt wurden, die in über einer halben Million Exemplaren in Deutschland verbreitet waren.“ (Meyer 1955 :10) Seine Schriften wurden als einige der allerersten verboten und verbrannt.

1948 oder 1949 (widersprüchliche Angaben) wurde er zum Ehrendoktor der Universität Leipzig ernannt. Am 29.7.1951 wurde nach bereits dreijähriger Tätigkeit die Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft gegründet (zu Lebzeiten!), die viele seiner Werke neu herausgab und eigene *Mitteilungen* veröffentlichte. Ende 1953 erschien Foersters Autobiographie *Erlebte Weltgeschichte* (Nürnberg: Glock und Lutz). Er starb am 9.1.1966 in Zürich.

Literatur: Pöggeler (1957, 1990), Pöggeler und Arntz (1955), darin auch Meyer (1955), sowie Artikel über Foerster in: Lexikon der Pädagogik. Bern: Francke 1952; Lexikon der

Als Sohn des bedeutenden Berliner Astronomieprofessors und Präsidenten der Monistenbewegung, Wilhelm Foerster, und einer Nichte des Generalfeldmarschalls von Moltke saß er als Kind des öfteren auf den Knien des Kaisers, mit dem sein Vater gut befreundet war. Er wuchs freidenkerisch auf und leitete (durch seinen Vater) die Zeitschrift der Bewegung *Ethische Kultur*, wandte sich jedoch entschieden dem Katholizismus zu, weil er die Überzeugung gewann, Ethik benötige ein religiöses Fundament (obwohl er lebenslang konfessionslos blieb). Von beiden Kirchen wurde er wegen geringfügiger (!) Glaubensabweichungen befehdet, von den Freidenkern wegen seiner Propagierung der Religion. Schließlich wurde ihm 1948 oder 1949 in Leipzig die theologische Ehrendoktorwürde verliehen. Er blieb lebenslang ein entschiedener Monarchist und Patriot, der aber seine Karriere mit einer Haftstrafe wegen Kaiserbeleidigung begann, für die bayrische Räterepublik tätig war, den größten Teil seines Leben im (republikanischen) Ausland verbringen mußte und in den wenigen Jahren in Deutschland wegen seiner massiven Kritik an der deutschen Politik in den Ruf eines Deutschenhassers und Feindes des Vaterlandes geriet. Er war ein führender Pazifist, der Vorschläge für eine bessere Wehrertüchtigung vorlegte, ein Gegner der Demokratie und gleichzeitig der maßgebliche Vertreter bei der Einführung der deutschen Schülermitverwaltung.

Gemeinsam mit Kerschensteiner spielte er die führende Rolle bei der Einführung der Schülermitverwaltung im Deutschen Reich (vgl. Scheibe 1966, 1980). Foerster machte die Selbstregierung hierzulande erst bekannt und populär durch sein vielzitiertes, mehrfach ergänztes und umgearbeitetes Buch *Schule und Charakter* (1907^{1}, 1914^{12}, 1920^{14}, 1953^{15}). In diesem Werk nahm er aus katholischer Sicht Stellung zu Autorität, Gehorsam, Disziplin, Sexualerziehung sowie gegen Koedukation und für Elitenbildung. Die ersten Auflagen erschienen mit dem Untertitel *Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*.

Neben einigen meist wenig radikalen schulischen Selbstregierungsmodellen in Deutschland, Österreich und der Schweiz beschrieb er vor allem die amerikanische School City und die englische Public School. Foerster war zweifellos der einflußreichste deutschsprachige Theoretiker der Selbstregierung. Die Schriften der sehr viel freiheitlicheren und demokratischeren sozialistischen Pädagogen (Bernfeld, Löwenstein, Kanitz u. a.) hatten viel weniger praktischen Einfluß in den noch weitgehend an der Monarchie orientierten Schulen.

Die manipulative Freiheitsauffassung ist - wie schon Rousseau zeigt - keine deutsche Spezialität. In England sah es vergleichbar aus (vgl. Hemmings

---

Pädagogik. Freiburg: Herder 1965(4); Hehlmann 1982(12); Lexikon der Pädagogik der Gegenwart Freiburg: Herder 1930.

1972, Kapitel 8 und 9), und die amerikanische School City unterschied sich vor allem durch Betonung einer republikanischen Staatsform von den nun beschriebenen Ansichten.

Ein Vergleich der Foersterschen Ansichten mit denen Georges und vor allem Lanes zeigt deutlich, wie sich mit denselben oder ähnlichen Mitteln, Methoden, Begriffen und technischen Einzelheiten bei verschiedenartigen Grundauffassungen und Zielen völlig unterschiedliche Ergebnisse erzielen lassen.

5.2. Foersters Erziehungsziele

Foerster betrachtete *die so gründlich überlebte parlamentarisch- demokratische Regierungsform* - zumindest auf dem europäischen Kontinent - mit unverhohlener Geringschätzung (Foerster 1914: 464; Foerster 1953: 313, 345, 356 ff.), während er sich für monarchische Regierungsformen durchaus erwärmen konnte. Seiner Ansicht nach

„kann keine Demokratie bestehen, die nicht auf der Grundlage der Theokratie errichtet ist. Wenn das Volk sich auf das Volk verläßt, so hat es auf Flugsand gebaut" (Foerster 1953: 360).

So forderte er eine *geistige Aristokratie* und sah in der *Entwertung der Eliten* eine tödliche Gefahr (Foerster 1953: 393, 397). Er forderte (Foerster 1914: 464) „absolute(n) Autorität des Lehrers", „Drill, Disziplin, Dressur" und daß die Selbstregierung „nicht als eine Verleihung demokratischer Rechte, sondern als eine *Aufgabe* erscheint, die die Autorität gegeben hat, um die Übung in *neuen Pflichten* zu ermöglichen" (Foerster 1914: 466).

Die Sorge um ewige Werte wie *das Sittengesetz, die Ordnung, die Disziplin, den Gehorsam, die Moral, die natürliche Rangordnung der Funktionen* und die *falsche Gleichmacherei* durchzieht das ganze Buch.

So soll dann auch Erziehung auf „die tiefsten und dauerndsten Grundbedingungen menschlicher Kultur" gründen und sich nicht - wie in Amerika - ins bloß „Zeitliche" verlieren (Foerster 1953: 298). Anhand einiger Foerster-Zitate soll seine Auffassung - sicher etwas überpointiert - deutlich werden.

„Der Mensch ist in seiner Essenz ein zügelloses Wesen, das keine Grenzen kennt; selbst viele der Besten gehen an diesem Mangel zugrunde." (Foerster 1914: 467)

„In der menschlichen Natur sind so starke Gegensätze, daß die Freiheit des einen Teils notwendig die Unterwerfung des anderen Teils zur Voraussetzung hat. *Welcher* Teil unseres Wesens soll nun Freiheit erhalten? Soll der *Trieb* frei werden, um den

Geist zu knechten, oder soll der *Geist* befreit werden, um den Trieb zu bändigen?“ (Foerster 1953: 235)

Der *Geist*, der *Wille*, die *Seele* sollen den *Trieb*, den Körper und seine Bedürfnisse zuerst überwinden und dann nach Belieben kontrollieren, bezwingen, beherrschen und unterdrücken. Solche Geistesherrschaft, Selbstkontrolle und Selbstüberwindung entspricht „dem tiefverborgenen Verlangen jedes Menschen“ (Foerster 1953: 255).

„Durch den Gehorsam lernt der Mensch überhaupt erst die Erhebung über seine natürliche Willensrichtung, die ihn sonst krampfartig sein ganzes Leben lang beherrscht“ (Foerster 1953: 247), das Kind *„braucht die Hilfe von außen, um sich selbst widerstehen* zu lernen.“ (Foerster 1953: 247 f.)

Es muß sich „von der Tyrannei des launischen Eigenwillens“ hin zur geistigen Herrschaft befreien (Foerster 1953: 254).

Der Freiheitsbegriff steht damit buchstäblich *auf dem Kopf*: Freiheit ist Gehorsam und Unterwerfung, erst Zwang erzeugt wahre Freiheit, und Freiheitspädagogik, Hilfe zur Befreiung bedeutet, dem Gehorsam nachzuhelfen, meint vor allem die Unterdrückung aller natürlichen Strebungen.

Es geht um die Vernichtung der Individualität und die synthetische Erzeugung einer vom Erzieher konzipierten künstlichen Einheitspersönlichkeit durch verfeinerte psychologisch-pädagogische Techniken.

Dazu dient die gezielte *Erziehung zu* einer (stark katholisch geprägten, *der*) Moral und *Sittlichkeit*, den *ewigen* Werten, zur Einsicht in die Richtigkeit der vorgegebenen Ordnung, zu Gehorsam, Unterordnung, Einfügung in das *große Ganze*, zu einem ganz bestimmten vorgegebenen Charakter- und Persönlichkeitsideal, ähnlich dem *christian gentleman* der englischen Public School[72] .

„Also: Die Individualität muß sterben, wenn die Persönlichkeit auferstehen soll.“ (Foerster 1953: 238). Die bloße „äußere Freiheit“ und der „Kultus der Individualität“ des Kindes sind lediglich weichliches Nachgeben gegenüber den - u. U. krankmachenden - zufälligen Launen, Unarten und Schwächen des Kindes (Foerster 1953: 236 - 239).

Bei diesem Konzept kann die freie Entscheidung des Zöglings nur soweit geduldet werden, wie durch den Einfluss und die Kontrolle des Erziehers gesichert ist, daß er sich *richtig* entscheiden wird und den Erzieherwünschen *freiwillig* nachkommt.

Sobald solche Fernsteuerung versagt, der Zögling *falsch* entscheidet und damit seine *Freiheit mißbraucht*, wird dem *Unreifen* die Freiheit (teilweise)

72 Für A. S. Neill scheint *Charakterformer* (character moulder) das schlimmste Schimpfwort überhaupt zu sein, etwa gleichbedeutend mit Seelenmörder. Sein enger Freund Wilhelm Reich zeigte enge Zusammenhänge auf zwischen der Formung eines Charakter-Panzers und der Entstehung des (kulturbedingten!) Todestriebes.

entzogen und erst nach ausreichender Erziehung zurückgegeben. Die Freiheit ist nur Schein.

„Kann auch in den Anfangsstadien der Erziehung der Zwang nicht entbehrt werden, so ist doch erst der freiwillige Gehorsam der eigentliche Triumph der Erziehung“ (Foerster 1953: 254), der „jene Bezwingung mehr nach innen verlegt und dadurch zu einer wirklichen Selbstbezwingung“ macht (Foerster 1953: 291).

Nicht der Erzieher, „nein, das Kind selber soll seinen niederen Willen brechen“ (Foerster 1953: 234).

Der äußere Zwang soll verinnerlicht und so zum - viel zuverlässigeren - anerzogenen Selbst-Zwang werden: zu Gewissen, Über-Ich, Moral und Selbstzensur.

Dies wiederum macht den äußeren Zwang entbehrlich und ermöglicht die sichere Gewährung großer *Freiheit*.

Selbstregierung wird hier aufgefasst als Selbst- Beherrschung der eigenen Affekte, als der internalisierte Willen des *Herrschers* in Form des Überichs.

5.3. Foersters Erziehungsmethoden

Während Foersters Erziehungs*ziele* sehr traditionell blieben, sollten die *Mittel* verfeinert und den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen (Demokratische Republik, Industrie) angepasst werden (Foerster 1953: 295 f.).

Die *grobmechanischen* gewaltsamen Strafmaßnahmen zur Erzwingung äußerlichen Gehorsams appellieren nur an vorübergehend wirksame Motive und werden bei älteren Kindern immer wirkungsloser.

Persönliche Überheblichkeit, Willkür, Despotie und Machtgenuß des Erziehers, der „seine kleine Person zum Götzen macht“ (Foerster 1953: 349) verdirbt den Erziehungserfolg ebenso wie der als mißtrauischer Detektiv sich aufspielende Erzieher (Foerster 1953: 335 - 339), der dem Zögling ein Schlechtigkeitsgefühl einsuggeriert und dann - paradoxerweise - fordert, sich gut zu verhalten: ‚Ich weiß genau, daß du ein unverbesserlicher Lügner und Faulpelz bist, wehe dir, wenn du lügst‘.

Statt dessen soll der Erzieher autoritativ auftreten, als „Repräsentant der sittlichen Ordnung“ und der „Würde der Autorität“, der sich selbst völlig unter Kontrolle hat, unerschütterliche Haltung bewahrt und ohne jede Gereiztheit und ohne jeden Affekt stets objektiv und gerecht erzieht (Foerster 1953: 347 - 350).

Der Umgangs*ton* soll sich radikal wandeln hin zu einer positiven „Pädagogik des Vertrauens". Der stets objektive und vorbildliche Lehrer hat sich für tatsächlich gemachte Fehler und ungerechte Strafen bei seinen Schülern zu entschuldigen. Kommandoton und alle ehrenrührigen Ausdrücke sind ihm verboten.

Durch verfeinerte moderne Selbsttätigkeits- und Selbstregierungs-Methoden soll ein präziser und unbedingter innerer Gehorsam erzielt werden.

Das Kind soll als freier Bürger und Gentleman behandelt werden, an dessen Ehrgefühl, Selbständigkeit und „besseres Selbst" der Erzieher appellieren und dem gegenüber er Vertrauen und suggestiven Glauben an das „bessere Selbst" des Kindes zeigen soll. Jede Verfehlung soll als Irrtum oder Inkonsequenz eines sonst tugendhaften ehrlichen Kindes dargestellt, früheres ehrliches Verhalten deutlich gelobt und sogar deutliche Verfehlungen noch als - leider mißratene - positive Ansätze gedeutet werden. Bei einer Lüge z. B. hat das Kind seinen Fehler nur geleugnet, um den geliebten Eltern die Beschämung zu ersparen (Foerster 1953: 338).

Das Gefühl der Selbstachtung (self respect) und Menschenwürde wird dringend benötigt und muß geschont und gepflegt werden.

Gebote, Regeln und moralische Wahrheiten sollen dem Kind nicht deduktiv durch Predigen plump aufgezwungen werden, sondern mit indirekten Methoden gezielt im Inneren des Kindes *induziert* werden.

In Aufsätzen und Diskussionen zu Themen wie „Wie würde ich regieren, wenn ich Lehrerin wäre?" (Foerster 1914: 346) treten Kinder - mangels anderer Vorstellungen - selbst aktiv ein für Strenge sich selbst gegenüber. Dadurch sollen dann die Ansichten weiter verfestigt und begründet werden.

In solche Gruppendiskussionen greift der Erzieher nur selten und an wesentlichen Punkten korrigierend ein und läßt ansonsten viel Spielraum zur Übung der Selbstverantwortung. Da von den konkreten persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen des Kindes ausgegangen wird, erscheinen die - vom Lehrer gezielt angestrebten - Ergebnisse als die ureigensten Problemlösungen des Kindes (Foerster spricht tatsächlich stets vom *Anschein*).

Solche Diskussionen und Meinungsumfragen dienen dem Lehrer dazu, die Kinder genauer kennenzulernen, ihm Einblick in das Gruppengeschehen zu geben, damit er es durch richtige Maßnahmen seiner Kontrolle unterwerfen kann. So kann er seine Strafen dem jeweiligen Ehr- und Gerechtigkeitsgefühl der Kinder anpassen und die diesem Empfinden widersprechenden - unwirksamen - Strafen vermeiden, damit die Kinder stufenweise zur sittlichen Wahrheit emporsteigen.

Prügelstrafen werden von vornherein abgelehnt als abstumpfend und entehrend - und deshalb unvereinbar mit verfeinerter moralischer Erziehung:

sie würden die Disziplin erschweren statt verbessern (Beispiele in Foerster 1914: 345).

Der Lehrer soll den „wahren Charakter" und das „innerste Wesen" der Handlungen aufzeigen und deuten anhand ihrer Wirkungen auf „die Fundamente des gesellschaftlichen Lebens" (Foerster 1953: 404). Er soll das „Wesen von Gut und Böse" aufzeigen,

„daß gerade eine konsequent realistische Lebensbeobachtung und Selbstbeobachtung immer aufs neue den Fluch bestätigt, der auf allem lastet, was sich gegen das Sittengesetz durchsetzen will." (Foerster 1953: 403)

„Zum Schluß ist immer das positive Ideal in ganzer Klarheit zu zeigen. Was ist vollkommene Reinheit, vollkommene Ritterlichkeit, vollkommene Liebe (Korintherbrief) usw.? Große positive Perspektiven appellieren sehr stark an die Fantasie und an das heroische Element in der Jugend." (Foerster 1953: 411)

Im folgenden geht es um eine ganze Reihe solcher abstrakter Tugend-Begriffe, die mit Hilfe der induktiven Methode, von der kindlichen Erfahrung ausgehend, vermittelt werden sollen: Wahrhaftigkeit, Mut, Tapferkeit, Selbständigkeit, Ehrgefühl, Nächstenliebe, Rücksicht und Disziplin.

Auf den Geschichtsunterricht angewandt, bedeutet dies:

„Zur wahren historischen Bildung gehört darum vor allem auch die Weckung des Sinnes für das Walten einer sittlichen Weltordnung in den Geschicken der Völker, durch das der Übermut von seinem Thron gestürzt und die triumphierende Gewalt furchtbar und zugleich befreiend gesühnt wird" (Foerster 1953: 428). *„Alle Schuld rächt sich schon auf Erden"* (ebd. 430).

Durch geschickte Uminterpretation der kindlichen Freiheitsbestrebungen soll schließlich das genaue Gegenteil erzeugt werden, nämlich absoluter Gehorsam. Es geht darum,

„die ordnenden Kräfte im Charakter des Zöglings selber zur Mitarbeit zu gewinnen und die gewünschte Leistung des Gehorsams oder der Arbeit in die Sprache der stärksten Interessen des Jugendalters zu übersetzen." (Foerster 1953: 296)

Dazu muß sich der Erzieher mit dem kindlichen Freiheitsbestreben verbünden und als Lehrer der eigentlichen, wahren Freiheit „als Interpret wahrer Kraft und Selbständigkeit" (Foerster 1953: 280) auftreten. Dies kindliche Freiheitsstreben muß er

„vor Irrwegen bewahren, es über sein wahres Ziel und seine höchste Erfüllung aufklären, damit es nicht in unklarer Verwirrung sich in trotziger Ichsucht verschanze, oder in den Erregungen der sinnlichen Sphäre seine Befriedigung suche." (Foerster 1953: 280)

Dem dienen auch die von Foerster (1953: 407 - 419) entworfenen und empfohlenen Selbstbeherrschungsübungen. Das Kind soll seinem Willen schwere Aufgaben stellen, soll sich Angenehmes versagen (Nachtisch wegschen-

ken) und Peinliches abzwingen (Angebranntes essen) und jeder Erregung heldenhaft widerstehen, sich z. B. Schwatzen, lauten Widerspruch, schlechte Witze und Lachen verkneifen.

„Wenn ihr Ausflüge macht an heißen Sommertagen und so recht verdurstet an eine Quelle kommt und den blinkenden Becher schon an die Lippen setzen wollt - dann denkt gelegentlich einmal: ‚Nun gerade nicht'“ (...) „Solch eine Selbstbezwingung erquickt und belebt mehr als ein ganzer Eimer voll Wasser. Und wenn es euch einmal gelungen ist, dann werdet ihr unwiderstehliche Lust bekommen, öfter einmal eurem Leibe so ein Schnippchen zu schlagen, um ihm zu zeigen, wer eigentlich Herr im Hause ist“ (Foerster 1953: 410).

„Wer im Lichte höherer Ideale sich selber erkennt und erlebt, der wird seiner Natur immer den Krieg erklären und alles das begrüßen, was ihm große Aufgaben der Demütigung und der Selbstbemeisterung stellt.“ (Foerster 1953: 240)

„Hat man sich einmal in dieser Weise an das ‚Heroische' im Kinde gewandt, (...) so ist die elementarste Aufsässigkeit der Kinder gegen das Reglement, ihr Mißmut über die Beschränkung ihres Auslebens absolut gebrochen, und der Lehrer hat es leicht, die strengste Disziplin durchzuführen.“ (Foerster 1953: 276 f., Auslassung von mir)

Dabei wird er noch „von wortreichen Begründungen seiner Gebote und Verbote befreit“ (Foerster 1953: 279).

Denn der freiwillige Gehorsam soll keineswegs auf vernünftiger Verstandes-Einsicht beruhen, sondern aus dem puren Wunsch nach absolutem Gehorsam entspringen.

„Es ist gar nicht nötig, daß das Kind mit dem *Verstande* alles begreift, was es tun soll. Das zerstört geradezu den Charakter. (...) Das ewige ‚Warum', das sie jedem Gebote oder Verbote entgegensetzen, ist nichts als die Auflehnung ihrer pathologischen Launen und Vekehrtheiten: Man darf gar nicht darauf hören, sondern muß sie durch liebevolle, aber unbeugsame Festigkeit von ihrem Krampf befreien.“ (Foerster 1953: 283, Auslassung von mir)

5.4. Foersters Methoden der Gruppenerziehung

Foersters individualpädagogischen indirekten Charaktererziehungs-Methoden werden analog auch in seiner *Sozialpädagogik* angewandt.

Grundgedanke aller Foersterschen Selbstregierung in der Schulklasse ist,

„sich mit der gewaltigen Erziehungskraft des ‚Klassengeistes' zu verbünden, sie sozusagen offiziell anzuerkennen - aber ihr eine *verantwortliche* und geordnete Organisation zu geben und sie für die Ordnung zu gewinnen dadurch, daß man ihr das

Werk der Ordnung anvertraut" oder Verantwortung für andere gibt, denn „Nichts verbindet den Menschen so sehr mit der sittlichen Ordnung, als wenn er etwas für sie tun muß." (Foerster 1914: 382)

Sobald Jugendliche an der Erhaltung der Ordnung mitwirken und daran ihren Beteiligungsdrang und Organisationstrieb befriedigen dürfen, zeigen sie starkes Interesse an der Aufrechterhaltung dieser Ordnung und betreiben das Ordnungshüten als eine Art Sport, sehen sie ihr Handeln selbstloser von einem „höheren Standpunkt" aus. Der Schulschwindel wird so reduziert (Pfuschen, Abschreiben) und die moralische Wirkung der Strafen, die jetzt von der öffentlichen Meinung mitgetragen werden, steigt.

Die öffentliche Meinung wirkt nun für den Lehrer und für Ordnung und Ehre, nicht dagegen wie bisher. Damit wird die Disziplinierung großer Klassen vereinfacht, und gleichzeitig bieten sich viele Gelegenheiten zum Üben der Selbstbeherrschung, des freiwilligen Gehorsams und des Befehlens (Foerster 1953: 305 ff.).

Auch die den Jugendlichen „anvertraute" Ordnung wird nach dem bekannten indirekten Verfahren gesteuert: Die öffentliche Meinung steuert das Verhalten der Kinder, und „die öffentliche Meinung gestattet keine Widersetzlichkeiten gegen ihre Verordnungen." (Foerster 1953: 300)

Der Erzieher steuert neben der individuellen Moral auch die öffentliche Meinung, im Prinzip mit denselben moralisierenden und suggestiven Methoden.

Der Lehrer verbündet sich mit der Mehrheit der „besseren Elemente" der Klasse gegen die Minderheit der „revolutionären" und „schlimmeren Elemente" (Foerster 1914: 344).

So sichert er seinen Wünschen die Majorität der Klasse, deren Meinungsdruck und Mißbilligung die Oppositionellen zu Wohlverhalten und schließlich Anpassung bewegen. Falls die Mehrheit ihre „Freiheit mißbraucht", kann diese auch problemlos wieder entzogen werden.

Das System der von den Kindern selbst gewählten Ordnungsüberwachungs-Beamten unterstützt und entlastet den Lehrer von subalternen Tätigkeiten und unangenehmen (Straf-) Aufgaben und verbessert so das Erzieher-Kind-Verhältnis. Die Beamten sind stark zur Nachahmung des Erziehers motiviert (Foerster 1953: 306) und genießen - da frei gewählt - größere Autorität als ernannte Aufpasser. Sie kennen ihre Mitschüler auch besser als der Lehrer, vor ihnen kann kaum etwas verheimlicht werden, daher reicht ihre Macht weiter. Foerster (1953: 299) erwägt, sie „gegen Zotenwesen, Onanie, schlechte Lektüre" einzusetzen.

„Das Entscheidende aber ist, daß das System der Selbstregierung die Schuldigen mehr oder weniger isoliert, während beim autokratischen System die Klasse fast immer mehr oder weniger mit den Übeltätern solidarisch ist - eben weil der Lehrer

der *einzige ‚Vertreter' der Ordnung* ist, statt daß er die besseren Elemente der Klasse selbst für die Sache der Gesetzlichkeit interessiert und engagiert. Die große und unersetzliche Bedeutung des self governments in der Schule besteht einfach darin, daß dadurch die gewaltige Macht der öffentlichen Meinung zivilisiert und zum Erziehungsfaktor erhoben ist.“ (Foerster 1953: 317)

„Selbstregierung in der Jugend soll nur ein Mittel sein, die Gehorchenden auf einem begrenzten Gebiete einfacher Verantwortlichkeiten zu aktiver Kooperation mit der Autorität, zu freiwilligem Gehorsam, zum *Interesse* an der ordnenden Funktion der Autorität zu erziehen. Alles weitergehende ‚Gemeindeleben' der Schule wirkt (...) sozial desorganisierend, weil es in der Jugend von Anfang an die richtige Selbstbescheidung und Selbsteinschätzung tötet“ (Foerster 1914: 467, Auslassung von mir).

„Gerade solche Mitarbeit an der Ordnung (...) disponiert den Menschen überhaupt zu einer verständnisvolleren Haltung gegenüber jeder Art von Autorität und entfremdet ihn dem Geiste der Rebellion.“ (Foerster 1914: 464, Auslassung von mir).

5.5. Zusammenfassung

Foerster geht aus von der angeborenen Schlechtigkeit der menschlichen Natur und will diese (schlechte) Natur durch eine anerzogene (gute) Kultur überlagern und unterdrücken. Die Unterdrückung der natürlichen Antriebe bezeichnet er dementsprechend als wahre Freiheit, die freie Entfaltung natürlicher Antriebe als Unterjochung des Geistes: Freiheit ist Zwang, und Zwang ist Freiheit. Deshalb fordert Foerster die (monarchische, aristokratische, theokratische) Herrschaft durch eine kulturelle Elite derer, die ihre schlechte Natur bereits zu unterdrücken gelernt haben und nun auch die beherrschten Mitmenschen vom Eigenwillen und von ihren Trieben *befreien*. Freiheit ist dabei lediglich die Freiheit, die eigenen Antriebe und den Eigenwillen freiwillig selbst zu unterdrücken (statt von anderen unterdrücken zu lassen), und keineswegs auch die Freiheit, den eigenen Antrieben und Wünschen gemäß zu leben, zu denken und zu handeln.

Selbstunterdrückung und Gehorsam werden bei Foerster nicht durch plumpen Zwang, sondern durch eine verfeinerte Methodik der Uminterpretation und Manipulation der Bedürfnisse und des Willens erzeugt. Selbstverwaltung unter erzieherischer Überwachung und Korrektur dient dazu, den inneren, *freiwilligen* Gehorsam zu erzeugen, durch die öffentliche Meinung noch zu verstärken und laufend zu kontrollieren. Foerster erweist sich damit als einer der klarsten und intelligentesten Vertreter der (auf Herrschaft und Unterdrükkung zielenden) *schwarzen Pädagogik*.

Foerster vertritt die eine Extremposition: Er glaubt an eine angeboren schlechte Natur des Menschen und fordert deshalb Unterdrückung und Zwang.

Im nun folgenden Teil II wird die entgegengesetzte Extremposition erläutert, die davon ausgeht, daß angeborenen Antriebe wesensmäßig gut sind und darum Spielraum zu ihrer freien Entfaltung haben müssen. Freiheit, Selbstbestimmung und Demokratie sind deshalb hier wesentliche Forderungen. Da dieses Konzept von den natürlichen Antrieben des Menschen ausgeht, liegt es nahe, daß seine Vertreter auf psychoanalytischen Theorien aufbauen.

2. Teil

Die psychoanalytische Pädagogik Homer Lanes und seiner Nachfolger in England

6. Lanes erziehungsphilosophische und psychologische Grundlage

Der amerikanische Erzieher Homer Lane gründete zwei Kinderrepubliken[73], zunächst 1907 die Ford Republic bei Detroit, die etwa dem Konzept der Junior Republic folgte. Dann übernahm er (in abgewandelter Form) die Psychoanalyse und gründete 1913 in England das Little Commonwealth, mit dem er etwa zur Zeit des Ersten Weltkrieges in England ein sehr bekannter und angesehener Erziehungsreformer wurde. Er fand in Großbritannien eine Anzahl von Nachfolgern, weshalb dort wohl (bis heute) die größte Zahl selbstregierter Kinderrepubliken existiert. Die bekannteste unter ihnen ist die von Lanes engem Freund und Schüler A. S. Neill gegründete Summerhill-School. In Deutschland blieben Lane, seine Theorie und sein Werk unbekannt, obwohl Neill ihn häufig erwähnte.

Im Gegensatz zu Neill, dessen Bücher sprunghaft, unsystematisch, assoziativ und überspitzt geschrieben sind, gelangen Lane und seinem Nachfolger (und Biographen) W. D. Wills (zu seinen Kinderrepubliken siehe Kapitel 14 und 15) eine angemessene Formulierung ihrer theoretischen Grundlagen.

6.1. Ein unbewußter Grundinstinkt steuert das menschliche Verhalten

Im Alltag geht man traditionell davon aus, daß Menschen bewußt und absichtlich handeln, d. h. daß sie ihre Handlungen zunächst vernünftig ausdenken und erst dann in die Tat umsetzen.

---

73 Zu diesem Kapitel siehe: Lane (1964, 1969), Wills (1964a), vgl. auch Lytton (1934). Die Biographie Lanes und seine Arbeit in seinen Kinderrepubliken werden später in Kapitel 12 und 13 ausführlich dargestellt.

Die Psychologie des Unbewußten, die Lane von Freud übernimmt, steht in krassem Gegensatz zu dieser Annahme. Nach Freud bestehen zwei grundsätzlich verschiedene Arten geistiger Aktivität: bewußte, willentlich steuerbare und unbewußte, nicht willentlich steuerbare Prozesse. Das **Verhalten wird größtenteils vom Unbewußten**, von Trieben und[74] Instinkten **gesteuert**, welche den Menschen die Motive und Bedürfnisse liefern, auch die bewußten Motive.

Lane hat nie eine psychoanalytische Ausbildung genossen und übernahm (da keine Übersetzungen vorlagen) Freuds Lehren vermutlich indirekt aus den Schriften von Ernest Jones. Dabei **vereinfachte Lane Freuds Lehre**, wandelte sie stark ab und ist ganz zweifellos weitaus weniger wissenschaftlich und erheblich stärker weltanschaulich-religiös geprägt.

Anders als Freud nimmt Lane statt mehrerer separater Triebe nur einen einzigen allgemeinen instinktiven Grundtrieb an: den Lebenstrieb. Dieser nimmt in den verschiedenen Lebensphasen und Altersstufen den jeweiligen phasenspezifischen Aufgaben und Notwendigkeiten entsprechend jeweils spezialisierte und differenzierte phasenspezifische Formen an. Diese Lebens-Kraft wird abwechselnd Libido, Vervollkommnungstrieb, Kraft des Guten und vor allem *Liebe* genannt. Sie ist die biologische Grundlage und Antriebsenergie, die zu allem körperlichen, geistigen und psychischen Wachstum, zu aller Weiterentwicklung und Vervollkommnung des Lebens, zu immer *höheren* Lebens- und Entwicklungsformen antreibt.

Für Freud ist die Lebenskraft oder Libido eine nach Lust strebende sexuelle Energie. Lane führt diese Ansicht darauf zurück, daß Freud vor allem primitive Menschen untersucht habe, bei denen dies stimmen mag. Nach Lane zielt die **Lebenskraft** weniger auf sensorische Reize sondern auf **geistige Vergnügen** und Vervollkommnung, sie **ist Neugier**, will lernen, begreifen, erkennen, verstehen und drängt zu Tätigkeit, **Aktivität**, Experimenten, will Neues um seiner selbst willen tun, sucht Abenteuer, Überraschung, Unsicherheit und Gefahr. Die Lebenskraft ist getragen von positiver Hoffnung auf Erfüllung (im Gegensatz zum passiv-defensiven Schutz vor Gefahr), sie ist der Wunsch zu leben und strebt nach positiven Zielen. Das Ausleben und altersentsprechende Ausdrücken dieses natürlichen angeborenen Lebens- und Wachstums-Antriebs, der Neugier und **Kreativität** ist zum gesunden Aufwachsen des Menschen unbedingt notwendig.

Diese *kreative Liebe*, der Genuß aller Instinkte und Sinne des Körpers ist das einzig echte **Glück** des Menschen.

---

74 Lane und seiner Nachfolger, etwa Neill, sind Praktiker, keine Wissenschaftler. Der Begriffsaufwand ihrer theoretischen Aussagen ist entsprechend geringer, sie differenzieren nicht zwischen Instinkt, Trieb und Triebenergie.

Alles, was das Wachstum liebevoller Beziehungen behindert, wie bestimmte Konventionen, Sitten und Überzeugungen, muß beseitigt werden.

6.2. Religion und Kosmologie

Lane baut diese Psychologie zur umfassenden dualistischen Kosmologie aus, indem er die Lebenskraft mit Gott, der Natur und dem Evolutionsprinzip identifiziert, mit dem Streben des Universums nach Vervollkommnung seiner selbst.

Liebe ist Lanes ungeheuer weit gefasster Zentralbegriff und erscheint in den vielfältigsten Bedeutungen, ist weitgehend identisch mit den Begriffen Natur, Kreativität, Glück, Evolution, Wachstum, Gott, Fortschritt, letztlich für alles Gute[75] , für das Leben schlechthin.

Die biblischen Geschichten sind dann Mythen, der Himmel nur eine regressive Vorstellung, und das Lebensprinzip, die kreative Liebe ist das eigentliche ursprüngliche Christentum Jesu. Paulus, die Kirche sowie die traditionelle Rohrstockpädagogik und eine fast auf hypnotische Suggestion zielende Reformpädagogik pervertieren und reduzieren die gute Natur gleichermaßen: die *kreative Liebe* wird zu *besitzender Liebe* umgefälscht. Körperwerte werden zu Kopf-Werten, Liebe zu Lust, Glück zu Erregung, Frieden zu defensiver Sicherheit, Intelligenz zu Lernen, Wohlstand zu Besitz, Gutheit zu Moral, Schönheit zu Kosmetik, und im Kampf um Überlegenheit geht die Fröhlichkeit verloren.

Der Mensch ist in dieser Kosmologie die bisher höchste Vervollkommnung des Lebens, die Summe der gesammelten Vervollkommnungswünsche aller bisherigen Lebewesen, also auch wesensmäßig gut. Die dem Menschen biologisch als Teil seiner Natur mitgegebene Lebensenergie beinhaltet auch die Liebe zur Menschheit und zum ganzen Universum. Diese Liebe ist somit nicht absichtliche Entscheidung oder *Tugend*, sondern zwingende Notwendigkeit und höchste und einzig wahre Autorität. Man kann nicht zu ihr gezwungen werden, sie selbst *ist* die höchste Form des Zwangs (da biologisch mitgegeben) und die höchste Verpflichtung, sie kann - außer durch Tod des Lebewesens - nicht verloren werden. Wenn die Liebe eines Menschen nicht auf alle menschlichen Gemeinschaften und das gesamte Universum ausge-

---

75 Auch Reich klassifizierte häufig ähnlich einfach in *lebensfreundlich* und *lebensfeindlich* (pro life; anti life). Auch Neill (als enger Freund von Lane und Reich) verfällt gelegentlich in dieses allzu vereinfachte Schema.

dehnt wird, kann er nicht vollständig glücklich werden. Mangel an Liebe macht krank, und Liebe heilt die Krankheit.

Mißtrauen und Furcht gegen eine fremde Gemeinschaft / Gesellschaft (community) macht auch die eigene community krank und unharmonisch, und ebenso den Einzelmenschen. Individuelle körperliche und psychische Krankheit ebenso wie Krankheiten des politischen Gemeinwesens (*body politic*) resultieren aus Störungen dieser liebevollen Beziehung. Die Heilung besteht in Wiederherstellung der liebenden Beziehung: Was / Wen man selbstlos und ohne Besitzanspruch liebt, das / den kann man heilen!

Nach Lanes Tod teilten seine Anhänger sich in zwei miteinander streitende Gruppen. Die eine - hier uninteressante - Gruppe betonte die religiös-kosmologischen Aspekte, sah Lane als eine Art *zweiten Jesus*. Die andere Gruppe betont die Psychologie und Freiheitspädagogik, ohne die weitergehenden Spekulationen zu übernehmen.

6.3. Selbstregulierung: Erziehung als Schutz der natürlichen Bedürfnisse gegen Eingriffe, Behinderungen und ‚besitzende Liebe‘

Der durch seinen Lebenstrieb gesteuerte Mensch weiß im allgemeinen, was für ihn gut ist. So *weiß* das Baby, wie es atmen muß, wann es Nahrung benötigt, d. h. Hunger hat, wie es sich mitteilen kann, wie und wo es zu saugen hat etc. Eltern können diesem Antrieb - der die gesammelte Erfahrung der Gattung enthält - im allgemeinen vertrauen.

Die **Hauptfreude des Kindes ist die Überwindung von Schwierigkeiten**. Sobald ein Kind etwas völlig beherrscht, verliert es das Interesse daran (weshalb es sinnvoll sein kann, gerade unerwünschtes Verhalten zu erleichtern und ihm so den Reiz zu nehmen). Mit jedem Erfolg *wächst* das Kind seiner Reife und Vervollkommnung entgegen. Jeder Mißerfolg schwächt sein Selbstvertrauen.

Wird dem Kind die kreative Eigeninitiative und damit Glück und Vergnügen, Befriedigung und Entfaltung ernstlich **behindert und verwehrt** (z. B. durch übermäßige Hilfe, Vorschriften, Verbote...), so **fällt es zurück in die früheren, glücklicheren Entwicklungsphasen (Regression)** mit ihren bereits beherrschten, meist stärker sensorischen Vergnügungen. Das Kind gibt dabei sein hoffnungsmotiviertes Fortschrittsstreben auf zugunsten eines flucht- und furchtmotivierten, jede Gefahr vermeidenden Strebens nach Wiederholung und Aufrechterhaltung des bereits vorhandenen. Nun

sucht es defensiv Sicherheit vor den Gefahren des Lebens, vor allem durch Passivität und materiellen Besitz. Doch alle diese Ersatz-Befriedigungen bleiben minderwertiger Ersatz für die verlorenen und unerreichbaren eigentlichen, kreativen Vergnügen. Höherentwicklung, Kreativität und Wachstum sind gestoppt oder in den *Rückwärtsgang* gefallen. Die so zur **besitzenden Liebe** pervertierte kreative Liebe bleibt **stets unbefriedigt** und verlangt daher stets nach *noch mehr*.

Hauptaufgabe der Erziehung ist es, die angeborenen aktiv-kreativen Antriebe im Kind zu fördern und stets vielfältige Aktivitäts-, Erforschungs-, Erfahrungs- und **Selbstbetätigungsmöglichkeiten aller Art zu bieten**, die für das Kind interessant und auch bewältigbar sind.

Diese Erziehung soll das Kind weitestgehend vor Verboten und ungeeigneten, die Selbstbetätigung einschränkenden Hilfen beim eigentlichen Spiel bewahren. Negative und lästige Aktivitäten, auch Regressionen wie Daumenlutschen, sollen möglichst nicht korrigiert, unterdrückt oder verboten werden, solange nicht wichtige Rechte anderer verletzt oder Gefahren verursacht werden. Das Kind soll aber so unterstützt werden, daß sein Spiel nicht durch lästige Nebenprobleme (wie aufrechtsitzen) übermäßig behindert wird, und notorisch erfolgloses, nur frustrierendes Spielzeug sollte besser entfernt werden. Zum Respekt vor der Selbstregulierung des Kindes gehört auch, daß es nicht nach der Uhr und nach statistischen Durchschnittstabellen gefüttert wird, sondern wenn und solange es hungrig ist.

Körperfurcht oder Haß auf *das Fleisch* ist Haß gegen die Libido, gegen das Leben selbst, ist lebensfeindlich. **Haß ist** lediglich die Pervertierung von Liebe und Leben, ist **Liebe *im Rückwärtsgang***, d. h. ein widernatürliches, unglückliches und ungesundes Zurückschreiten zu primitiveren Formen statt ein Fortschreiten zu höheren Formen.

6.4. Erfahrungslernen und notwendige Erziehungs-Eingriffe

Bei Lane ist häufig von den *natürlichen Bedürfnissen* die Rede. Angeborene körperliche (z. B. Nahrung) und geistig-psychische Bedürfnisse (Neugier, Aktivität) müssen auf jeden Fall befriedigt werden, wenn der Mensch gesund bleiben soll.

Über die natürlichen Bedürfnisse hinausgehende Bedürfnisse (z. B. Tabakrauchen), die weder körperlich angeboren sind noch nennenswert Neugier und Aktivitätstrieb befriedigen, sind unnatürlich, äußerlich aufge-

drängt, häufig sogar schädlich und **brauchen** deshalb **nicht befriedigt zu werden**. Allerdings steht hinter ihnen versteckt meist ein anderes, echtes Bedürfnis, das es zu entdecken und zu befriedigen gilt. Beim Rauchen oft z. B. der Wunsch nach Anerkennung der vorenthaltenen Selbstbestimmung und des Erwachsenseins. **Wird das echte Bedürfnis befriedigt, wird das** es repräsentierende **unechte bedeutungslos**. Das Kind sieht dann leicht die gesundheitsschädliche Wirkung des Tabaks ein und handelt vernünftig.

Eltern sollen ihr Kind seine **eigenen Erfahrungen machen** lassen, solange dies nicht übermäßig schmerzhaft und gesundheitsgefährlich ist.

Eltern müssen **Gefahren** für das Kind, aber auch Ungelegenheiten für andere Personen **verhindern**, solange der kindliche Geist dazu nicht ausreicht.

Wo solche Verbote zwingend notwendig sind, sollen Eltern sagen: „*Hör auf damit*!" oder das Kind mit ihrer überlegenen Körperkraft hindern (dies beseitigt nicht seinen Wunsch, solches zu tun), aber weder drohen, strafen noch moralisieren (*böser, ungezogener Junge*!). Schrittweise lernt das Kind die realen Fakten und ihre Beziehungen, diese *Bildung* ermöglicht ihm Selbstregulierung.

Die amoralische Lebensenergie des Kindes wird sich nun **moralisch oder auch *un*moralisch äußern, je nach** Wahrheit oder Falschheit der **Schlüsse aus seinen Experimenten**. Erziehung hat diese Lebensenergien keinesfalls zu unterdrücken oder zu zerstören (sie werden gebraucht!), sondern lediglich von sozial schädlichen Äußerungs*formen* umzuleiten in akzeptable. Wenn möglich, **soll für unakzeptable Formen sozial akzeptabler Ersatz geboten werden**. Einem Kind, das Nägel ins Klavier schlägt, sollte man anderes Holz geben.

Schmerzhafte Erfahrungen, die durch Dinge selbst und nicht durch Personen ausgelöst werden, sind nützlich und bedürfen meist keiner Wiederholung. Sie führen zur Vorsicht und nicht zu Groll gegen die Sache (heißer Ofen etc.). Sofern der Schmerz erst verzögert eintritt - wie beim Verspeisen von unreifem Obst oder zuviel Kuchen - bedarf es elterlicher Erklärungen und meist mehrerer Versuche.

Das **biologisch mitgegebene *Wissen* versagt** selbstverständlich **bei nichtbiologischen**, gesellschaftlich-**kulturellen Errungenschaften**, wie Eigentumsformen, Morallehren, Sitten, Technik. Deshalb soll die Umgebung des Kindes so beschaffen sein, daß es keine fatalen Experimente mit Dingen machen kann, mit denen es noch nicht angemessen umgehen kann (Waffen, Sprengstoff, Gift, Rasiermesser etc.). Gefahren, die nicht sicher (!) beseitigt werden können (z. B. Kaminfeuer als damals übliche Heizung), müssen Kinder durch eigene - überwachte - Erfahrung kennenlernen, bis sie alle Eigenschaften und Wirkungen - auch schmerzhafte und zerstörerische - z. B. des Feuers kennen und wissen, wie sie zu vermeiden sind. Auch wertvolle

Gegenstände - z. B. Bücher - sollten den natürlicherweise experimentierfreudigen Kindern besser nicht in die Finger fallen können.

Bei sozialen Fehlern, meist in Verbindung mit Eigentum oder Personen (Unfreundlichkeit, Rücksichtslosigkeit, Respektlosigkeit, tätliche Angriffe) sollen Eltern dem Kind durch ihre Maßnahmen (*Strafe*) **helfen**, die Natur und die Falschheit der Tat **einzusehen und zu begreifen**, indem sie es den Kummer des Geschädigten wahrnehmen lassen, oder das Mitleid der Eltern mit dem geschlagenen jüngeren Kind, und sich bei rücksichtslosen Kindern deutlich fernhalten. Wenn die Beziehungen intakt sind, wird es dem Kind leid tun und es wird versuchen, bei der Schadensbeseitigung zu helfen und sich in Zukunft vorzusehen. Das Kind sollte **nicht gescholten oder bedroht oder bestraft** werden, denn das Streben zum Guten läßt sich nicht mit Lohn und Strafe erzwingen, sondern muß wachsen.

Strafende Erziehung resultiert aus Haß, Unwissen und falschen Vorstellungen vom Menschen. Drohung und Strafe lehren das Kind kaum einzusehen, warum seine Handlung falsch war. Es benötigt mehrere Wiederholungen, da Strafe meist verzögert erfolgt.

Statt Einsicht erzeugt Strafe Angst und fördert so eher Feigheit, Dummheit, Verstellung und Lüge, dazu einen Haß auf den Strafenden (incl. Gott), der sich unter Umständen in trotziger Wiederholung des Verbotenen Luft macht. **Angst verringert das Ausleben des kreativen Lebensantriebes,** damit auch Wachstum, Neugier und gesunde Entwicklung, und drängt das Kind von hoffnungsmotivierten in Richtung der furchtmotivierten, defensiven, besitzenden, unechten Befriedigungen.

Der dem Bewußtsein unerträgliche Haß auf geliebte Personen (Eltern) wird leicht ins Unbewußte **verdrängt**, wo er Grundlage und Antrieb eines irrationalen Autoritätshasses werden kann.

Auch die Vorstellung eines gewaltigen, jegliche Sünde unfehlbar durch die Hölle furchtbar strafenden (mehr alt- als neutestamentlichen) Gottes kann Kinder stark ängstigen. Auch wenn sich später die bewußten Gottesvorstellungen ändern mögen, bleibt die alte unlogische Kinderangst im Unterbewußten *frei fließend* bestehen und kann sich als Angstneurose an beliebige bedeutungslose Gegenstände heften.

Morallehren auferlegen dem Kind die Erwachsenen-Vorstellungen von richtig und falsch, von Moral und Manieren und sind meist mit angsterzeugenden unterschwelligen Strafandrohungen (ewige Verdammnis, Höllenqual, Liebesentzug etc.) verbunden. Sie **lehren das Kind**, daß seine spontanen Antriebe, Wünsche und Vorlieben unerwünscht sind, daß es generell **sich selbst** und seinen Fähigkeiten **zu mißtrauen** hat. Andernfalls liefe es Gefahr, die Liebe der Eltern, der Gesellschaft oder Gottes zu verwirken. Moralisieren erzeugt so Haß auf das eigene Unbewußte und ein später schwer

wieder loszuwerdendes **Minderwertigkeitsgefühl** sowie starke emotionale Abhängigkeit von äußerem Lob.

Als Folge von Morallehren baut das Kind ein Gewissen auf als innere, Gehorsam erzwingende Strafinstanz, die es von seinen eigenen inneren Impulsen trennt und der Autorität aufgezwungener, nun verinnerlichter elterlicher Ideale unterwirft.

Lane bezeichnet den Versuch, Ideale aufzuzwingen, Moral und Gewissen *anzuerziehen* und das, was Kinder wirklich wollen, zu ersetzen durch das, was sie wollen sollen, als **hypnotische Suggestion** und **Erbsünde** (original sin) der Erziehung, als die moderne Erscheinungsform des Bösen schlechthin.

Primitive Verhaltensformen sind die notwendigen Grundlagen höherer Verhaltensformen. So muß das Kind zunächst egoistisch sich selbst lieben, bevor es auch andere Menschen lieben kann: zunächst einzelne, dann eine kleine Gruppe, und schließlich sogar altruistisch die ganze Menschheit.

Die höheren, altruistischen Formen bauen notwendig auf den früheren Primitivformen auf. Unterdrückung der scheinbar unethischen Primitivformen korrigiert diese nicht, sondern stärkt den Wunsch nach diesen Befriedigungen und verewigt sie, indem die natürliche Weiterentwicklung verhindert wird. Der in infantiler Primitivform ins Unbewußte verdrängte Wunsch wird der rationalen Kontrolle entzogen und später häufig in störender oder antisozialer Form wieder hervorgebracht (u. U. auch als Hysterien, Neurosen, Phobien, Manien etc.).

Echtes Gewissen, eigene moralische Standards können nur langsam wachsen. Kinder, die in größtmöglicher Experimentier- und Ausdrucksfreiheit lernen, die natürlichen Konsequenzen ihres Verhaltens einzuschätzen, und so den Sinn und die Nützlichkeit der (meist ja durchaus sinnvollen) Regeln zu verstehen, werden selbst eigene moralische Standards entwickeln. Dann werden sie verletzende Verhaltensweisen nicht wiederholen, sondern selbständig das Unethische eliminieren und sich in der Adoleszenzphase (ca. 14 bis 17 Jahre), in der sich der Altruismus entfaltet, zum ethischen Wesen wandeln.

6.5. Entwicklungsphasen nach Lane

Das Individuum wiederholt - in biologisch festgelegter, unabänderlicher Reihenfolge - die Entwicklungsstufen seiner Gattung. Die physische Evolution vom Einzeller über das Fischstadium bis zum Menschen ist bei der Ge-

burt bereits abgeschlossen. In der Kindheit wird die geistige kulturelle, soziale und ethische Entwicklung der Menschheit nachvollzogen.

Auf jeder Stufe werden neuerworbene Tugenden und Fähigkeiten ausgedrückt, erprobt, eingeübt und verarbeitet. Die Bewältigung der Aufgaben, Anforderungen und Konflikte einer Stufe sind die notwendige grundlegende Voraussetzung für die Bewältigung der nächsten, weniger primitiven. Keine Stufe kann übersprungen oder künstlich beschleunigt und abgekürzt werden.

Das Kind soll seinem inneren Antrieb gemäß aktiv aufwachsen, nicht passiv äußerlich-künstlich *großgezogen werden*. Versuche, vorzeitig Tugenden und Moral zu predigen oder zu erzwingen, die das Kind noch gar nicht beherrschen kann, sind zwecklos, schädlich und bestenfalls reine Verhaltensdressur.

Den einzelnen Entwicklungsphasen entsprechen jeweils bestimmte Formen der Lebensenergie (Libido), d. h. Liebesformen.

Dem **Kleinkindalter** (infancy) entspricht die **Selbstliebe**, dem darauffolgenden **Vorstellungsalter** (age of imagination) die **egoistische Liebe zur Mutter** als der Dienerin, von der das Kind abhängig ist. Mit Spracherwerb und verbalem Ideenaustausch lernt das Kind die Welt des Nicht-realen, der Vorstellungen kennen, wobei die Grenze zwischen der bekannten *Erfahrungswelt* und der neuen *Vorstellungswelt* lange Zeit nebelhaft bleibt. Das Kind kann Phantasie und Realität noch nicht unterscheiden und verfügt deshalb in seiner Vorstellung über die Macht, die gesamte Welt selbst zu formen, sich mit Dingen, Tieren oder Menschen zu identifizieren und tatsächlich als sie zu leben.

Zum **Selbstbehauptungsalter** (age of self- assertion, ca. 7 - 11 Jahre) gehört eine noch immer **stark egoistisch geprägte Form der *Nächstenliebe*** (love of Neighbour), der Wunsch nach sozialen Beziehungen über die Familie hinaus, vor allem in der **Gleichaltrigengruppe**. Menschheitsgeschichtlich entspricht das Selbstbehauptungsalter dem Zeitraum vom Beginn primitiver Gesellschaften bis zum Beginn echter Zivilisation. Das Kind hat nun begriffen, daß nicht vorgestellte, sondern nur wirkliche Taten zählen. Es will nun echte Erfahrungen machen und seine **Vorstellungen in die Tat umsetzen**, seine Kraft, **Macht** und Unabhängigkeit erproben und sie sich und anderen beweisen: durch Schreien und Türenschlagen und echte Kämpfe mit echten Kindern und Erwachsenen, durch Aggressivität, physische Tapferkeit, **Heldentum** und Mißachtung von Gefahr.

Sein intensives Freiheitsbedürfnis in dieser antisozialen[76] Phase läßt das Kind gegen *jegliche* Autorität anrennen, und dies führt zu erheblichen *Disziplinproblemen*. Mutig bekämpft es die prosaischen gesellschaftlichen Kon-

---

76 Neill bezeichnet dieses Alter als das Gangsterstadium.

ventionen. Diese **Auflehnung** ist bereits ein Training und eine primitive (aber notwendige) Form des sozialen Instinktes und Altruismus, des Dienstes an sozialen Idealen und am Gruppengeist in der Gleichaltrigengruppe. Die Rebellion ist eine notwendige Phase, denn Abhängigkeit und beständiges Gehorchen sind mit Selbständigkeit und Unabhängigkeit späterer Phasen unvereinbar. Ungehorsam darf darum nicht einfach als Ungezogenheit und Folge übergroßer Nachgiebigkeit betrachtet und mit Strenge beantwortet werden. Das würde das Selbstvertrauen des Kindes zerstören und seine gesunde Entwicklung hemmen.

Bei bislang relativ frei aufgewachsenen Kindern werden die Autoritätskonflikte dieser Phase relativ milde sein, während starr reglementierte Kinder stärker rebellieren werden.

Kinder organisieren sich in diesem Alter instinktiv in kleinen Gleichaltrigengruppen, vorerst aus rein egoistischen Gründen ohne eine Vorstellung von echter Kooperation. Unterwerfung unter gemeinsame Regeln, Nachgeben und die Übernahme unbeliebter Rollen im gemeinsamen Spiel ist nur der Preis, der dafür gezahlt wird, gelegentlich auch die bessere Position zu übernehmen, sowie ein Publikum zur Selbstdarstellung und zur Behauptung des eigenen Willens zu haben. In der Gruppe lernt und übt das Kind in vielen Kämpfen, sich mit anderen zu einigen und sich in Gruppen einzufügen. Eben diese Fähigkeiten werden in der darauffolgenden Phase dringend als unentbehrliche Grundlage der Kooperation und des Altruismus benötigt. Noch aber revoltiert der Individualismus häufig gegen die Gruppenregeln und führt zu Konflikten.

Trotz seines großen Bedarfs an Freiheit, Unabhängigkeit und Abenteuer in diesem Alter benötigt und wünscht das Kind auch Schutz, Sicherheit, Unterstützung, äußere Kontrolle und Abhängigkeit von der Mutter, die ihm die nötige Sicherheit gibt. Ein richtiges Ausbalancieren beider widersprüchlicher Bedürfnisse ist schwierig.

Das **Loyalitätsalter** (age of loyality) beginnt mit dem **Übergangsstadium** (stage of transition, ca. 11 - 14 Jahre), das auch eine sexuelle Latenzzeit ist. Dies ist eine Zeit des Konflikts zwischen dem individuellen Selbstbehauptungsstreben in der Gruppe und echter Kooperation auf gemeinsame Gruppenziele hin.

Das Team, die **Gleichaltrigengruppe, wird** nun zunehmend **zum Ideal** erhoben, für das auch persönliche Opfer gebracht werden.

Die **Adoleszenz** oder **Pubertät** (ca. 14 - 17 Jahre) ist das zweite Stadium des Loyalitätsalters.

In der Adoleszenz tritt das neue Gruppenideal und die Loyalität zur Gleichaltrigengruppe deutlicher zutage. In dieser Phase nimmt die Lebensenergie die Form **sexuellen Strebens und altruistischer Liebe** an. Die Bin-

dung und Loyalität zur konkreten sozialen (Kameraden-) Gruppe und ihren Normen und Werten (Nächsten(!)-Liebe) geht über in die Bindung an abstrakte ethische Werte (*Liebe zu Gott*), der Kreis der geliebten Menschen umfaßt schließlich die gesamte Menschheit, nicht nur die eigene Familie und Gruppe.

Damit ist das **Lebensziel** der geistigen Vervollkommnung erreicht, der Mensch ist **erwachsen**, der Lebens- und Wachstumsinstinkt befriedigt. Die grundsätzlich befriedigten Einzeltriebkräfte stehen nun voll zur Verfügung und können ganz nach Bedarf den Lebensproblemen zugewandt werden. Nun können die grundsätzlich befriedigten Energien problemlos von einem Teilbereich in einen anderen verlagert werden, Nichtbefriedigung einzelner natürlicher Bedürfnisse ist ab jetzt gefahrlos möglich (z. B. sexuelle Enthaltsamkeit).

6.6. Die Adoleszenz als Selbstregierungsalter

Die allgemeine **Aufgabe der Erziehung ist** für Lane, **durch Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten** zu aktiver *geistiger* Betätigung die Weiterentwicklung des Interesses und der alterstypischen Formen des Lebenstriebes **zu fördern**. In der Adoleszenz bedeutet dies die aktive Ermöglichung der eigenverantwortlichen Gruppenaktivität, die Bereitstellung von Feldern, auf denen die alterstypischen Tugenden der Kooperation, der Loyalität und des Dienstes an der Gruppe erprobt, eingeübt und ausgeübt werden können. Durch **Selbstregierung** sollen die aus früheren Phasen übriggebliebenen Reste egoistischer Selbstliebe ausgelebt und so endgültig überwunden werden, um dem Altruismus freie Bahn zu schaffen. Dies gilt nicht nur für Teamspiele in der Freizeit, sondern vor allem in der Schule, im Unterricht.

Aufgrund früherer Erfahrungen hegen Schüler häufig eine ausgeprägte Abneigung gegen die Autorität des Lehrers. Der Versuch, Wissensvermittlung auf die traditionelle formelle Lehrerautorität zu stützen, erzeugt als Reaktion den Wunsch, diese Zwangs-Autorität zu bekämpfen. Gerade der Anstaltscharakter der Schule erzeugt die Lernabneigung, und der Lehrer muß so lange gegen Lernunlust und Disziplinlosigkeit ankämpfen, wie er seine autoritäre Position beibehält. Auf Zwang und Angst (vor Noten, Strafen) gegründeter Unterricht motiviert vor allem zum Selbstschutz, etwa zum *Pfuschen*. So werden Charakterfehler und Unmoral oft eher gefördert als gehemmt. Sturer Gehorsam hemmt die Entwicklung und verhindert gerade die aktive und kreative Form des Gehorsams.

Erst die Befreiung der Kinder von der durch Zwang und Autorität, Wettbewerb und Konkurrenz hervorgerufenen Angst und Lernabneigung schafft gute Lernvoraussetzung. Diese Befreiung setzt voraus, daß der Lehrer seine autoritäre Position aufgibt, zum Gruppenmitglied wird und die Beziehung auf *reiner Demokratie* ohne Gehorsamsanspruch aufbaut. Statt auf Zwang setzt er nun auf natürliche Neugier, Sympathie, Gruppenharmonie, soziale Instinkte und sozialen, kooperativen Spieltrieb, kurz: die Tugenden des Loyalitätsalters, den aktiven, kreativen Gruppengeist, den er fördert und trainiert. So kann er die Haltung zu Schule und Unterricht zum positiven wenden, dadurch das Lernen fördern und selbst zum Hirn der Gruppe werden. Bei dieser Erziehung kommt es weniger auf Reden, Anordnungen und Befehle an, sondern auf Verständnis für die unbewußten Probleme und den Umgang mit dem Gruppengeist.

Dasselbe gilt selbstverständlich analog auch in der Heimerziehung. Zwang und Autoritätsforderungen ignorieren den biologischen und psychologischen Entwicklungsstand, ignorieren sowohl die Bedürfnisse als auch die (unbedingt zu fördernden!) Fähigkeiten dieser Entwicklungsstufe und produzieren so Angst, Betrug, Haß, Lernhemmung, Entwicklungsstörungen sowie den Kampf gegen jegliche (!) Autorität. Die **optimale Förderung in diesem Alter** der Kooperation und der Loyalität zu Gruppenidealen ist die **selbstregierte Republik**, wie Lane sie konsequent in der Ford Republic in den USA und dem Little Commonwealth in England praktizierte.

7. Psychoanalytische Heilerziehung

Bevor direkt auf die Selbstregierung eingegangen wird, sollen noch einige grundlegende Betrachtungsweisen und Prinzipien[77] dieser Pädagogik dargestellt werden.

7.1. Gestörtes Verhalten als Symptom emotionaler Störung: Delinquenz und Neurose

Ein Teil der Jugenddelinquenz kann als Folge einer *noch* unvollständigen Verinnerlichung der Rechtsnormen, d. h. als normales Durchgangsstadium angesehen werden: Viele Jugendliche stehlen einmal oder schwänzen einmal die Schule und hören damit *von selbst* wieder auf. Daneben aber gibt es die ernsthafte, hartnäckige Delinquenz, und um diese geht es im Folgenden.

Wills (1941, 1945) beschreibt die Entstehung von Delinquenz und Neurose durch schwer gestörte Familienbeziehungen, die dann beim Kind schwere emotionale Störungen auslösen. Ein frei und glücklich in einer liebevollen und vertrauensvollen Familie aufwachsendes Kind wird nur selten ernstlich delinquent oder neurotisch werden. Als delinquenzverursachende Familienstörungen[78] nennt er vor allem den Verlust der Eltern, der immer auch ein Liebesverlust ist (Tod, Scheidung, Desertion, Nichtehelichkeit, mißglückte Adoption, Herumschieben von einer Tante zur anderen, wechselnde Heime). Weitere Familienstörungen entstehen durch unfähige, trunksüchtige, stark

[77] Kapitel 7 beruht im wesentlichen auf Überlegungen und Äußerungen, die Wills (1941, 1945, 1964a) eher beiläufig in seine Berichte eingestreut hat, ohne sie weiter auszuarbeiten, und die ich hier systematisch zusammenfasse.

[78] Moser (1972, Kapitel 5) berichtet in einem Überblick über einschlägige empirische Erhebungen von ähnlichen Delinquenzursachen.

neurotische oder haßerfüllte Eltern sowie solche, die ihre Kinder massiv ablehnen, unterdrücken, ängstigen, quälen, betrügen und belügen. Meist fehlt den Kindern dann das zum ‚*gesunden*' Aufwachsen notwendige Gefühl, geliebt zu werden, häufig mangelt es ihnen an Freiheit.

In der psychoanalytischen Literatur[79] werden (wohl auf Freud zurückgehend) immer wieder zwei Formen des **psychisch bedingten** (neurotischen) **Vergehens** genannt: der **symbolische Diebstahl**, bei dem unbewußt eigentlich versucht wird, Liebe und Zuwendung zu *stehlen*, und das **Verbrechen aus Schuldgefühl**, bei dem unbewußt Strafe gesucht wird, um ein irgendwann früher entstandenes tief verwurzeltes Schuldgefühl zu besänftigen. Gerade ein ausgeprägtes Gewissen treibt hier unbewußt zu Vergehen, die oft scheinbar sinnlos *aus reiner Bosheit* begangen werden, oder zu Geständnissen nie begangener Vergehen an, da der Täter als Kind gelernt hat, Schuld müsse durch Strafe abgewaschen werden. Die so erkaufte Gewissensberuhigung hält aber nicht lange vor, dann muß erneute Strafe gesucht werden. Wills (1945: 20 - 23) beschreibt mehrere solcher selbst erlebter Fälle, auf die hier aber nicht weiter eingegangen werden soll.

Aufgrund ihrer auf unbewußte innere Motive statt auf rationale Nutzenkalküle setzenden Motivationstheorie erzielten psychoanalytische Erzieher mit scheinbar paradoxen Handlungsweisen oft scheinbar magische, aber im Einzelfall durchaus erklärbare verblüffende Erfolge (vgl. Kapitel 8.7.2.5.1.).

Ein weiterer häufig beschriebener psychischer Grund für delinquentes Verhalten ist das **Erproben von** Grenzen und **Sicherheit**. Ein Kind, besonders das oft enttäuschte Heimkind, versucht sich durch schlimmes Betragen Gewißheit zu verschaffen, ob oder von welchem Punkt an die Liebe und Geduld seiner Eltern oder Erzieher endet, ab wann man es, wie gewohnt, abschiebt, straft, nicht mehr liebt.

---

79 Zum Verbrechen aus Schuldgefühl und Strafbedürfnis zitieren sowohl Aichhorn (1977: 196) wie Laplanche / Pontalis (1973, Bd. 2: 459) beide dieselbe Stelle aus *Das Ich und das Es* von S. Freud; (G. W. XIII 282) als einzigen Beleg:
„Es war eine Überraschung zu finden, daß eine Steigerung dieses *ubw* Schuldgefühls den Menschen zum Verbrecher machen kann. Aber es ist unzweifelhaft so. Es läßt sich bei vielen, besonders jugendlichen Verbrechern, ein mächtiges Schuldgefühl nachweisen, welches vor der Tat bestand, also nicht deren Folge, sondern deren Motiv ist, als ob es als Erleichterung empfunden werden würde, das unbewußte Schuldgefühl an etwas Reales und aktuelles anknüpfen zu können". (Freud 1992: 289)
Eine ganz ähnliche Stelle bei Freud gibt auch Cremerius (1971: 124) wieder, diesmal aus *Einige Charaktertypen aus der psychoanalytischen Arbeit* (G. W. X 389 ff.).
Wills (1945: 20 - 23) beschreibt einige in der eigenen Heim-Praxis erlebte Fälle.
Vergleiche zum symbolischen Diebstahl: Zulliger (1969: 134; 1970b: 56 - 60), Erwähnung auch bei Pfister (1929: 94 f.). Zulliger hat dazu auch ein eigenes Heftchen verfasst: Hans Zulliger: Über symbolische Diebstähle von Kindern und Jugendlichen. Biel: Inst. f. Psychohygiene 1960(3) (Arbeiten zur Psycho-Hygiene 1).

Auch die schlichte **Imitation** des (erfolgreichen) brutalen Verhaltens des Vaters wird beschrieben. **In all diesen Fällen ist Strafe** als die übliche Antwort auf Delinquenz **kaum sinnvoll** zur Beseitigung der Delinquenz, und auch moralisch erschiene sie in diesen Fällen nicht zu rechtfertigen.

Statt dessen **müssen** die neurotischen unbewußten **psychischen Ursachen** des delinquenten Verhaltens **durch Psychotherapie oder Heilerziehung bearbeitet und beseitigt werden**. Das delinquente Verhalten (Verbrechen) ist hier lediglich das Symptom eines eigentlichen, innerpsychischen Problems.

Wenn durch Hilfen (!) das Problem kuriert ist, werden auch die Symptome abklingen. Die reine Symptomunterdrückung durch Strafen scheint hier kaum erfolgversprechend. Eine entsprechende Behandlung findet oft in therapeutisch orientierten Heimen statt, und nicht nur in selbstregierten Heimen (siehe die Berichte von Aichhorn 1977, Burn 1956, Lennhoff 1967, Dockar-Drysdale 1953).

7.2. Gewaltfreiheit und Selbstverantwortung: Erziehung ohne Strafe und Zwang

Gegen Zwang und Strafe in der Heimerziehung werden vielfältige Gründe angeführt.

In der Praxis, obwohl nicht in der Theorie, ist am wichtigsten das **persönliche Argument**, die zweifelsfreie **persönliche Überzeugung des Praktikers**, die letztlich jedes theoretische Argument aussticht. Wills etwa beruft sich deutlich auf seine persönliche Überzeugung als Quäker (die er auch theologisch begründet).

Es fällt auf, daß die allermeisten Erzieher, die Selbstregierung auch im Sinne wirklicher Selbstbestimmung verstehen, überzeugte **Pazifisten** sind (vgl. dazu Kapitel 8.7.2.4.).

Dieses Argument ist äußerst subjektiv an persönliche Überzeugung und Glaubensaussagen gebunden. Für die wissenschaftliche Diskussion bedarf es intersubjektiv gültiger, fachlicher Argumente.

Da ist zum einen das rein **statistische Argument** der Unwirksamkeit, der hohen Rückfallquoten. Dies Argument hat jedoch, wie Wills (1941: 93) schreibt, nicht einmal die Behörden überzeugt, die diese Statistiken aufstellen.

Daneben gibt es das **moralische Argument**, daß derjenige, der in der Kindheit um die notwendige Liebe betrogen wurde, nicht obendrein noch

dafür bestraft werden darf, sondern vielmehr eine kompensierende Ersatzleistung verdient.

Außerdem wird gewarnt, daß eine zunächst als erzieherisch gerechtfertigte Strafe leicht auch zu anderen Zwecken **mißbraucht wird**, etwa dazu, die Ordnung leichter aufrechtzuerhalten, den Erziehern die Arbeit zu erleichtern, um von persönlichem **Machtgenuß**, Prestigegelüsten, Abreagieren des Ärgers und ähnlichen gröberen Mißbräuchen ganz zu schweigen.

Schon die Kritiker der alten **Kasernenanstalt** hatten die dortige Strafpraxis angegriffen, die lediglich starr ein **Verhalten erzwang, ohne es auch anzuerziehen**. Entinstitutionalisierte Heime sollten ihre Insassen nicht für die Anstalt, sondern für die bestehende Gesellschaft erziehen. Dies schloß jedoch Strafmaßnahmen, Belohnungen und Morallehren keineswegs aus.

Lane und seine Nachfolger gingen einen Schritt weiter und lehnten auch die subtileren Strafen, Belohnungen und Moralbelehrungen ab. Sie **waren Gegner jedes Zwanges**, hielten sich skrupulös von **jeder Verhaltensbeeinflussung** fern und ermutigten (fast) alles Verhalten, um aus Erfahrung lernen zu lassen. Sogar sanfte Formen von Verhaltenskontrolle wie Belohnung, Tadel, Lob, gezielte Verstärkung, Liebesentzug und Suggestion wurden abgelehnt.

Wills führt dafür eine Reihe fachlicher Gründe an[80] :

- Den **Verbrecher aus Schuldgefühl** kann Strafe nicht abschrecken, sie ist ja geradezu seine Belohnung.
- Bei den meisten Delinquenten wurde **Strafe** bereits sehr **ausgiebig und erfolglos erprobt**, bevor sie ins Heim kamen. Das Festhalten am erfolglosen Rezept erscheint unsinnig.
- Häufig war bei den Delinquenten die bisherige Erziehung und **Bestrafung so ungeschickt**, daß zum einen keine Verhaltenskonditionierung erreicht wurde und die Kinder zum anderen keine Vorstellungen von Sinn und Grund einer Regel oder gar Moral entwickeln konnten, sondern nur unspezifische Angst und Haß auf den Erzieher. Diese Kinder können **Strafe,**

80 Englische Autoren befassen sich meist sehr ausführlich gerade mit dem Problem körperlicher Züchtigung bzw. mit der Ablehnung und Verurteilung solcher Maßnahmen. Dafür hatten sie (bis vor wenigen Jahren) auch einen sehr guten Grund: Prügel mit Rohrstock und Ledergürtel gehörten nämlich zu den amtlich erlaubten, gebilligten und häufig empfohlenen Erziehungsmitteln in den staatlichen Volksschulen.
Am Abend des 23.7.1986 beschloß das englische Unterhaus mit der knappestmöglichen Mehrheit von 231:230 ein Verbot des Rohrstockes in staatlichen Schulen, und zwar gegen die ausdrückliche Empfehlung des Erziehungsministers, der den Rohrstock als „wertvolles disziplinarisches Mittel“ nicht „leichtfertig aufgeben“ wollte.
„Although Mr. Christopher Patten, Minister of State, Education and Science, for the government, had said that caning was a valuable disciplinary instrument of which schools should not lightly deprived at a time when there was concern about disruption.“ (Caning in State School rejected by one Vote, 1986: 6)

d. h. ein ihnen absichtlich zugefügtes Übel, nur **als Ausdruck der Abneigung** und Nicht-Liebe auffassen. Dieser Eindruck **würde den Erziehungserfolg massiv gefährden** (und darf auf gar keinen Fall entstehen), **da Liebe** (d. h. Übertragung, siehe Kapitel 7.3.) gerade die Voraussetzung und das **Hauptinstrument** der psychoanalytischen Erziehung ist. Während zweifellos liebende Eltern möglicherweise Strafe riskieren können, muß der psychoanalytische Heimerzieher sie unbedingt vermeiden.

– Menschen, die bestraft werden, schützen sich dagegen durch eine **harte Kruste**, um möglichst wenig verletzt zu werden. Therapie zielt aber auf den **weichen Kern**, den man schwerlich erreicht, wenn man Menschen veranlasst, ihre Kruste zu härten.
– Um die emotionalen Probleme gezielt behandeln zu können, muß man sie erst einmal erkennen. Ein und dasselbe Symptom - meist Diebstahl - kann für eine große Vielzahl möglicher Probleme stehen. Die bei der Heimaufnahme bekannten Diagnosen sind meist kurz und summarisch und reichen nicht aus. Das einzig praktikable Verfahren ist deshalb die Beobachtung. Strafe und Zwangsdisziplin zielen geradezu darauf, das Auftreten von Symptomen wie *Diebstahl*, *Gewalttätigkeit* etc. zu unterdrücken. Dies **macht die Entdeckung und Behandlung der Problemursachen schwierig**, so daß es geschehen kann, daß Jugendliche relativ unberührt von jeder Erziehung und Therapie wieder entlassen werden.
– Strafe erzeugt im besten Fall blinden, unverantwortlichen **Gehorsam aus Angst** vor einem Mächtigeren. Ein solches **Übel** herbeizuführen, statt es zu heilen, wäre dumm, wenn man - wie Wills - einen *englischen Hitler* gerade vermeiden und wirklich gute, demokratische Bürger erziehen will. Ein wirklich **guter Bürger befolgt** aber **nicht blind beliebige Gesetze aus Angst** oder gedankenloser Achtung der Autorität, sondern orientiert sich relativ unabhängig davon an seiner vernünftigen Erkenntnis der sozialen Folgen seines Handelns. Ungerechte und gesellschaftsschädliche Gesetze wird er notfalls brechen und mißachten[81] . Wo Erziehung primär auf Strafangst beruht, **können solche Bürger mit eigenständigen moralischen Überzeugungen nicht entstehen**, sondern *falsch* wird mit *strafbar* identisch, und *richtig* mit *straflos*. Hauptkriterien für die *Richtigkeit* von Verhalten sind dann die Entdeckungswahrscheinlichkeit und die wahrscheinliche Strafhöhe. Eine eigene Verantwortung für die eigenen Handlungen oder eine moralische Wertung, etwa daß Diebstahl *falsch*, *unfreundlich* oder *unfair* ist, gibt es dann nicht mehr. Verantwortlich ist stets die äußere Autorität, die eben hätte aufpassen müssen. Eben diesen Zustand stellte Wills bei seinen Heimkindern tatsächlich fest. Insofern erzeugt Strafe Verantwortungslosigkeit und Unmoral.

81 Dies ist ganz ausdrücklich und beabsichtigt eine *Erziehung zum Ungehorsam* (so ein Buchtitel von Bott 1973).

Wills geht es gerade um diese Verantwortung für das eigene Verhalten. Davor kann man sich auf mehrere Arten drücken, um sie fremden Autoritäten aufzuladen.

- Man kann sich gehorsam stets den fremden Anordnungen und Regeln fügen. Verantwortlich ist die befehlende Autorität.
- Man kann *sich nicht erwischen lassen* und heimlich tun, was man will. Verantwortlich für Fehlverhalten ist ebenfalls die Autorität, die eben hätte aufpassen müssen.
- Man kann beliebig gegen jede Regel verstoßen und bereit sein, die eventuell nachfolgende Strafe zu tragen. Wer bereit ist, ins Gefängnis zu gehen, kann damit völlig legitim einen Mord *erkaufen*. Mit der Bereitschaft, den Führerschein zu verlieren, läßt sich gemeingefährliches Autofahren legitim erkaufen etc. In dieser vereinfachten Rechnung tauchen nur das Strafrisiko auf der einen und der Nutzen aus dem Verbrechen auf der anderen Seite auf. Die tatsächliche Folge des Verbrechens, die Schädigung des Opfers, wird bei dieser Sichtweise völlig ausgeblendet. Der Täter kann die Konsequenzen seiner Tat gar nicht tragen, die Opfer und ihre Angehörigen tragen sie.

Solches verantwortungsloses Betragen läßt sich nicht durch Strafe, Zwang und Gehorsam, äußere Zwangsautorität und Zwangsdisziplin bekämpfen. Damit erzielt man bestenfalls die erste Variante der Verantwortungslosigkeit, den Autoritätsgehorsam. Es kommt stattdessen darauf an, dem Verantwortungslosen Verantwortung zu geben, und dabei gerade nicht durch Kontrolle, Eingriff und Sanktion die letzte Verantwortung höheren Autoritäten zu übertragen, sondern unabschiebbar und mit allen Handlungskonsequenzen beim Einzelnen zu belassen.

Hier wird auch die negative Wirkung selbst der *sanften* und *humanen* Sanktionen wie Liebesentzug, Tadel, Belohnung und Suggestion deutlich: sie nehmen dem Betroffenen die Verantwortung und übertragen sie einer (sanktionierenden) äußeren Autorität.

Die Übernahme der Verantwortung für das eigene Verhalten, aber auch für das gemeinsame Wohlergehen der Gruppe soll im Heim durch Selbstregierung gelernt und praktiziert werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen begreifen, daß sie die Verantwortung nicht abschieben und anderen überlassen können, sondern selbst übernehmen müssen. Sie sollen ein eigenes System von Regeln und Verhaltensweisen entwerfen, aufbauen, erproben, das ihren Bedürfnissen entspricht, für das sie verantwortlich sind, unter dem sie aber dann auch leben müssen.

7.3. ‚Liebe', Anerkennung, Verständnis und ‚Übertragung' als Erziehungsmittel

Nach Lane und Wills gehen Verhaltensprobleme der Heimjugendlichen, wie beschrieben, auf emotionale Störung und Frustration zurück, vor allem in der Beziehung zu den Eltern. Das Kind, dessen emotionale Entwicklung erheblich gestört *wurde*, *ist* nun gestört und verhält sich oft *störend*. Oft muß Heimerziehung die (unfähige) Familie zeitweise ersetzen, die Defizite auffüllen und Schäden wie Angst, Unsicherheit, Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle beseitigen und kompensieren. Das Heim muß das Kind oder den Jugendlichen für das ent*schädigen* und mit dem versorgen, was er in seiner Familie bisher entbehren mußte, muß ihm Zuwendung, Liebe, emotionale Sicherheit und vielleicht Therapie bieten und es *übersprungene* Entwicklungsphasen nachholen lassen.

Da das Heim selbst keine Familie ist oder sein kann, und da es sich hier meist nicht um Erziehung, sondern um Um-Erziehung oder Nach-Erziehung handelt, wird das Heim andere Mittel anwenden müssen als es Familien tun.

Das Heim muß die *wesentlichen* positiven Eigenschaften der Familie mit weitgehend anderen Mitteln herstellen. Wesentlich sind dabei für das Kind (und für den Psychoanalytiker) nicht die äußeren Strukturen von Familie (Einzelhaushalt eines Ehepaares mit seinen leiblichen Kindern), sondern vor allem die emotionalen Eigenschaften, **die liebevolle Atmosphäre**. Diese wichtigste Eigenschaft **muß** so reichlich und geradezu **demonstrativ überdeutlich bereitgestellt werden**, daß selbst bei den aus Erfahrung mißtrauisch gewordenen Heimkindern keine Zweifel daran entstehen können.

Liebe als Mittel der Sozialpädagogik ist zumindest seit Pestalozzi keine ungewöhnliche Empfehlung. Auch Lane, Neill, Wills u. a. psychoanalytische Pädagogen sprechen oft von *Liebe* als dem allerwichtigsten Faktor in der Erziehung überhaupt. *Liebe* ist jedoch ein ziemlich unklarer[82] Begriff, und die Empfehlung, jemanden zu lieben (als professionelle Strategie), hilft wenig, solange nicht beschrieben wird, wie das Entstehen dieser Liebe bewirkt werden kann. Der Begriff Liebe muß hier präzisiert werden.

Üblicherweise meint man mit Liebe ein (meist gegenseitiges) sehr persönliches spontan entstehendes Gefühl zwischen zwei Personen, die einander dann nicht mehr austauschbar sind. Dies spontane und hochindividuelle Gefühl des *Liebhabens* kann man schwerlich für professionelle Lohn-

---

82 Gemeint ist z. B. nicht die biblische Empfehlung, sein Kind zu züchtigen, wenn man es liebt. Gemeint ist auch nicht die völlige Aufopferung für andere, auch nicht die Inflation affektiv geprägter Worte (mein Lieber, mein Süßer...).

Erzieher im Heim, die sich ihre Kinder nicht aussuchen können, allgemein zum Programm erheben.

Allerdings kann man dies Gefühl dort, wo es entsteht, zulassen und bewußt begrüßen und fördern, d. h.: **individuelle Sonder-Liebesbeziehungen** zwischen einem einzelnen Kind und einem einzelnen Erzieher (oder Gärtner, Köchin, etc.) erleichtern und unterstützend und fördernd begleiten. Dies widerspricht dem Grundsatz der Gleichbehandlung aller Kinder durch alle Erwachsene, ist aber sinnvoll und wird in psychoanalytisch orientierter Heimerziehung auch praktiziert (vgl. Kapitel 7.3.1.).

Neben diesen nicht ganz steuerbaren Übertragungsbeziehungen aber geht es um die Bedeutung von **Liebe** als wichtigem Faktor im Verhältnis *aller* Erzieher zu *allen* Kindern. Sie muß vor allem eine allgemeine **einübbare und beschreibbare Verhaltensweise** und Haltung sein, die - da sie *generell allen* Kindern gilt - nur sehr beschränkt individuell-persönlich geprägt sein kann. Damit kann ein (spontanes) Gefühl wie individuelles *Liebhaben* der Kinder nicht gemeint sein. Es wäre zwecklos und heuchlerisch falsch, sich zu einem solchen Gefühl zwingen zu wollen[83] .

Allerdings wird sich nach einer Weile ein solches Gefühl mit einiger Wahrscheinlichkeit spontan einstellen, nachdem man das Kind kennengelernt hat und versteht.

Liebe oder *liebende Haltung* ist ein unglücklich gewählter Begriff für diese allgemeine Haltung, den Neill (obwohl er selbst ihn ebenso wie Lane und Wills häufiger ebendafür verwendet) deutlich zurückweist:

> „Man spricht oft von mir als dem Mann, der Kinder liebt. Liebe ist kaum das Wort, das ich benutzen würde, wenn zum Beispiel ein Problemkind die Fenster meiner Schule einschmeißt. Man kann nicht Massen lieben, sondern nur einzelne Menschen, und nicht jeder einzelne ist liebenswert. Nein, das Wort Liebe weise ich zurück. Ich ziehe Homer Lanes Auf-der-Seite-des-Kindes-Sein vor; das bedeutet Anerkennung, Freundlichkeit und dazu das Fehlen jeglicher Erwachsenenautorität. Es ist mehr wert, Kinder zu verstehen, als sie zu lieben.“ (Neill 1982: 163)

Bei Wills (1945) fehlt diese begriffliche Unterscheidung, er empfiehlt, sich dem zunächst ja fremden Kind gegenüber konsequent so zu verhalten, *als ob* man es *liebte*. Seiner jahrzehntelangen Erfahrung nach stellt sich das entsprechende Gefühl dann schon irgendwie ein, spätestens mit der Gegenübertragung, vor der sich der Psychoanalytiker zwar hüten muß, die der psycho-

83 Der Versuch, dies Gefühl professionell allen Kindern (oder was für Klienten auch immer) entgegenzubringen, birgt die Gefahr der Überforderung einerseits und einer geheuchelten, unangenehm falschen Freundlichkeit andererseits. Schüler der Scuola de Barbiana (1977) beklagten sich, daß Lehrerinnen sich wie Huren benähmen: sie liebten unterschiedslos jedes gerade vorbeikommende Kind, hätten es aber bereits vergessen, noch bevor es um die nächste Ecke verschwindet.

analytische Erzieher aber dringend benötigt. Doch auch er erwähnt, daß es zumindest anfänglich sehr schwierig ist, diese einnässenden, einkotenden, stinkenden, rotznäsigen, frechen, faulen und antisozialen Kinder (nicht einfach *Kinder an sich*) herzlich zu *lieben*, und bezieht sich bei *Liebe* auf Lanes *Auf der Seite des Kindes Sein*.

Hier **geht es nicht um sentimentale Gefühle**, die *liebende Haltung* bedeutet keineswegs einen stetigen freundlichen Ton und ständiges Lächeln, oder daß der Erzieher nie ärgerlich und unfreundlich werden und die Nerven verlieren kann. Der Umgangston ist im Gegenteil oft recht rauh. Stattdessen **geht es um eine allgemeine Einstellung und Haltung zu Kindern, um das *Auf der Seite des Kindes Sein***:

- Selbstverständliche Anerkennung, Achtung, Unterstützung und Verteidigung seiner Rechte (auch nach außen),
- Die un-bedingte[84] Befriedigung seiner natürlichen Bedürfnisse,
- Anerkennung der grundsätzlichen Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit, Abwesenheit des Anspruchs auf formalen Respekt, *Erwachsenenautorität*, von Zwang, Drohung, Gewalt, Angst, Druck, Suggestion und Überredung,
- Dem Kind Freiheit zu lassen, es nicht zu verändern suchen, es nicht zu zwingen, nicht zu belehren, sondern in seinem selbständigen Lernen zu unterstützen, auch wo man anderer Ansicht ist,
- Die Anerkennung der Person des Kindes so, wie es ist, und nicht so, wie es gemäß irgendwelcher Normen und Vorstellungen von gut und schlecht, richtig und falsch, moralisch und unmoralisch vielleicht sein sollte,
- Zeigen, daß sein Wert nicht in seinen Handlungen und Leistungen liegt, sondern in seiner Person,
- Das Handeln des Kindes als subjektiv aus dem Leben des Kindes verstehbare Handlungsweise zu interpretieren, und nicht an äußeren Normen zu messen,
- Eine genaue Kenntnis der Störungen und der Ursachen des Fehlverhaltens und der Probleme erleichtern es, das Kind zu verstehen und zu mögen und *auf seiner Seite zu stehen*. Intensive *Falldiskussionen* und psychologisch-therapeutische Beratung der Erzieher sind für dieses Verständnis hilfreich und günstig.

Auch die ganz allgemeine Kenntnis von und das Verständnis für die eigenen Motive und die des Anderen[85] sind hier wichtig. Diese Selbst-Kenntnis för-

---

84 un-bedingt im Gegensatz zu bedingter, an Wohlverhalten gebundene Bedürfnisbefriedigung.

85 „wenn man sich seiner selbst nicht bewußt ist, kann man sich auch nicht akzeptieren. Je mehr man von sich selbst und seinen Motiven weiß, desto wahrscheinlicher wird man sich akzeptieren können. Ich hoffe allen Ernstes, daß ein größeres Wissen über sich selbst und die Natur des Kindes den Eltern helfen wird, ihre Kinder vor einer Neurose zu bewahren“ (Neill 1950: 126)

dert auch Sensibilität für andere sowie spontanes, intuitives, gefühlsmäßiges Erfassen ihrer Situation.

Strafen „lehren ein Kind nur, wie man bestraft. Schelten lehrt es nur, wie man schilt. Indem wir ihm zeigen, daß wir es verstehen, lehren wir es, andere zu verstehen. Indem wir ihm helfen, lehren wir es, anderen zu helfen. Durch Zusammenarbeit lernt es Zusammenarbeit." (Papanek in Summerhill Pro und Contra, 1971: 137 f.)

Die *Person selbst* bleibt bei diesem Konzept unwandelbar *gut* und geliebt. Auch wenn man ihr konkretes *Betragen* und *Handeln* möglicherweise scharf kritisiert, wird zugleich signalisiert, daß dies an der grundsätzlichen Zuneigung (zur *guten* Person) nichts ändert, daß diese prinzipielle Zuneigung nicht durch Wohlverhalten und Gegenleistung[86] erkauft werden kann oder muß, sondern un-bedingt, von der Persönlichkeit und den Handlungen (Vergehen) des einzelnen Kindes unabhängig ist. Dies ist das genaue Gegenteil einer Erziehung oder Verhaltens-Konditionierung mit Lohn, Strafe und Liebesentzug.

Alldies erzeugt eine Atmosphäre von Geborgenheit, Vertrauen, Ernstnehmen, Freundlichkeit, Zuneigung, Natürlichkeit, Direktheit und Spontanität, die dem freiwilligen Lernen förderlich ist.

Voraussetzung für die Wirkung einer Pädagogik *auf der Seite des Kindes* war für Wills eine mehr als feste **Grund-Überzeugung, die gar nicht erschüttert werden kann**! Falls die Erfolge vorerst ausbleiben, ist seiner Überzeugung nach die Methode keineswegs falsch (sie *kann* gar nicht falsch sein!), sondern sie wurde lediglich nicht ausreichend oder nicht richtig angewendet: sie ist **nicht falsifizierbar** und muß deshalb (auch wenn noch kein Erfolg sichtbar ist) notfalls jahrelang stetig und ständig angewendet werden. Diese seine Überzeugung bezeichnet Wills freimütig als **unwissenschaftlich**. Die empirisch nicht zu erschütternde vorwissenschaftliche Überzeugung von der Richtigkeit der Methode ist hier die Voraussetzung für das Wirken der Methode. Ein starker intuitiver Anteil ist dabei selbstverständlich.

Wills betont nachdrücklich, daß es nicht darum geht, es mit Freundlichkeit *zu versuchen* und, falls dies nicht funktioniert, wieder andere Saiten aufzuziehen. Eine bedingte, vom Wohlverhalten abhängige und jederzeit enttäuscht *zurückziehbare* Liebe und Sicherheit gewährt eben *keine Sicherheit* und *wirkt nicht*!

„Wir können nicht gerecht sein, wenn wir weder über uns selbst Bescheid wissen noch unsere eigenen verdrängten Bedürfnisse kennen" (Neill 1969: 166)

86 In dieser Un-Bedingtheit kann man eine Parallele zur Liebe sehen:

„Freundschaft ist etwas, was erprobt sein will, nicht etwas, worauf man von vornherein Anspruch hätte. Auf Liebe hat jedes Kind Anspruch; sie ist ein Geburtsrecht. Liebe, die nicht vorbehaltlos gegeben wird, ist keine Liebe" (Montagu in Summerhill Pro u Contra 1971: 52)

7.3.1. Übertragung als Mittel der Heil-Erziehung

Schon Lane hatte sich stolz zum **Pionier der psychoanalytischen Erziehung**[87] erklärt, mit der er Freud sogar noch übertreffen wollte, indem er, statt Neurosen nur *nachträglich* zu heilen, durch eine **präventive gesunde Erziehung** auf wissenschaftlich- psychologischer Grundlage Neurosen gar nicht erst entstehen ließ. Er forderte eine psychoanalytische Ausbildung und Analyse für alle Lehrer und Erzieher, damit sie Einsicht in ihre unbewußten Wünsche, Probleme, Motive, Vorlieben und Abneigungen erhielten. Dies Verständnis der eigenen Person würde sie auch die Motive und Probleme Anderer besser verstehen lassen und würde weitgehend davor schützen, in der Erziehung die eigenen Probleme in den Kindern blind zu reproduzieren. Die Analyse sollte auch den konflikterzeugenden statt konfliktlösenden Droh-, Straf- und Moralisiermethoden ein Ende setzen.

Die dem Kind in frühester Kindheit eingepflanzten Ideen von gut und böse, richtig und falsch, oft verbunden mit der Idee von Strafe und Buße oder moralischen Schuld- und Unwertgefühlen, erhalten für das Kind axiomatische Geltung und sind nur schwer wieder aufzulösen. Sie gelten nicht, *weil die Eltern es sagten*, sondern *weil ich es in mir so fühle*. Die Heilung (=Lösung) von neurotischen axiomatischen Verbindungen, etwa der tiefverwurzelten Schuldgefühle des *Verbrechers aus Schuldgefühl*, geschieht in der Psychoanalyse durch Bewußtmachung der unterdrückten und ins Unbewußte verdrängten Strebungen, ihre Lösung von unakzeptablen und leidvollen neurotischen Äußerungsformen und schließlich durch Umlenkung (Sublimierung) in andere Kanäle und Äußerungsformen, die sowohl mit den instinktiven Lebenszwecken als auch mit der äußeren Realität und den Bewußtseinsanforderungen übereinstimmen.

Das **Hauptinstrument der Psychoanalyse** und der psychoanalytischen Erziehung **ist die *Übertragung***, bei der die früher den Eltern gegenüber gehegten (Liebes- und Haß-) Gefühle zumindest teilweise auf den Analytiker oder Erzieher übertragen werden. Der wird dann als Stellvertreter ebenso geliebt oder gehasst (*positive* bzw. *negative* Übertragung) und bekommt eine Art elterliche Autorität für das *Kind*, mit der er nachträglich frühere elterliche Fehler und Versäumnisse korrigieren kann. Sowohl der Analytiker als auch der Erzieher müssen diese Übertragung gezielt hervorrufen und fördern, und nach erfolgter Therapie bzw. Erziehung auch wieder lösen und die übertragene Libido in andere (berufliche, soziale, etc.) Kanäle umleiten.

Immer wieder wird betont, daß die grundlegende und unverzichtbare **Voraussetzung jeder Erziehung und Therapie die Liebe des Kindes zum**

87 „I am a pioneer in psycho- analytic education“ (Lane 1918: 225).

Erzieher / Therapeuten ist. Erst wenn durch die Übertragungsbeziehung die Liebe des Kindes zu seinen Eltern auf den Erzieher übertragen wurde, kann Erziehung wirklich beginnen.

Die **wichtigste Aufgabe** der Heimerziehung und Umerziehung ist demnach **die Bewirkung und Sicherung der Übertragung**. Diese geht allen anderen Aufgaben und Zielen vor und darf durch nichts gefährdet werden.

Wills (1945) berichtet, daß eine Übertragung durch irgendeine triviale Ähnlichkeit einer Person mit einem Elternteil ausgelöst werden kann, vor allem bei respektierten und bewunderten Personen. Ein Kind mag z. B. die Körperkraft des Heizers oder die Geschicklichkeit des Gärtners bewundern, und dies kann die Übertragung bewirken. Am sichersten aber wirke die liebende Haltung, die typische Eigenart (fast) jeder Mutter. Die Kinder suchen sich Übertragungspartner, auch wenn die Erzieher dies nicht wollen. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen *pädagogischem* und *technischem* Personal des Heims. Wenn bewußt darauf geachtet wird, können die pädagogischen und psychologischen Fachleute den anderen aber Hilfen geben und die Beziehung pädagogisch oder psychotherapeutisch nutzen. Die allgemeine starke pädagogische Beteiligung des nichtpädagogischen Personals in den hier betrachteten therapeutischen Heimen wird so verständlich, ebenso wie die auffällige Gewohnheit, Personal - vom Erzieher bis zur Putzfrau - weniger aufgrund seiner Zeugnis- Qualifikation und stärker aufgrund persönlicher Eigenschaften auszuwählen.

Nach Wills sind Erwachsene für das unbewußte Gefühlsleben des Kindes verantwortlich, sie müssen ihm Liebe und Sicherheit als *emotionellen Notanker* bieten. Damit ist ganz ausdrücklich und betont jenes nicht durch Verdienst oder Leistung erworbene un-bedingte Gefühl gemeint, das Eltern ihren Kindern gegenüber häufig empfinden, das durch keine Untat zu erschüttern ist und jeden Test durch das Kind sicher besteht.

Während Eltern, deren Kinder sich der Liebe der Eltern sicher sind, möglicherweise eine Erziehung mit Strafen und Liebesentzug riskieren können, würden Strafen in therapeutischen Heimen, die mit so großer Mühe die notwendigen liebevollen Übertragungsbeziehungen erst herstellen müssen, die Grundlage der Erziehungsarbeit sehr ernsthaft gefährden und müssen also sorgfältig vermieden werden.

Das Gefühl allein reicht jedoch nicht aus, es muß vom Kind auch deutlich gespürt werden und darum insbesondere in der Heimerziehung demonstrativ und überdeutlich sein. Das an viele Enttäuschungen gewohnte Heimkind hält liebevolles Verhalten oft zunächst für einen Trick und versucht durch übles Betragen herauszufinden, von welchem Punkt an die Liebe versagen und in die gewohnte ablehnende Haltung umschlagen wird. Solche Tests dauern meist einige Monate, bis das Kind sich der Zuneigung der Erwach-

senen sicher fühlt, und gelegentlich auch solange, daß alle seine Kameraden darum bitten, es hinauszuwerfen.

Um die un-bedingte Liebe und Zuneigung *über*deutlich zu demonstrieren, muß vor allem in den ersten Monaten der Unsicherheit viel Fehlverhalten korrigiert, ignoriert (nicht erlaubt!), in Ausnahmefällen sogar erlaubt oder belohnt werden[88] . So ermutigte Wills z. B. das Fluchen (das ihm selbst sehr unangenehm war), um die ständige Selbstkontrolle und Zurückhaltung aller spontanen Regungen der Jungen den Erwachsenen gegenüber zu lockern und zu einer entspannten Beziehung zu kommen.

Sobald eine unerschütterlich feste Übertragungsbeziehung besteht und das Kind sich völlig sicher ist, von *seinem* Erwachsenen (Übertragungspartner) persönlich geliebt und nicht abgelehnt oder verstoßen zu werden, daß, was immer es auch tut, *sein* Erwachsener ihm gar nicht mehr fortlaufen *kann*, erst dann kann die eigentliche Erziehung oder Therapie beginnen.

Zumindest gegenüber seinem Übertragungspartner legt das Kind nun die Maske und die zum Selbstschutz benötigte harte Schale ab und wird extrem leicht verletzlich, weich, kritikempfindlich, anhänglich und auch eifersüchtig. Ein unbedachtes Wort seines Vorbilds kann ihm tagelang Qualen bereiten. Es will seinem geliebten Erwachsenen nahe sein und in allem ähnlich werden, macht ihn zu seinem bewunderten Vorbild und Ideal, identifiziert sich mit ihm und übernimmt seine Interessen, Hobbies, Überzeugungen, Meinungen, Gesten, Redeweisen etc. Ein Jugendlicher in Hawkspur mußte unbedingt stets den gleichen Pullover wie Wills tragen, und wenn er ihn stehlen mußte. **In einer solchen Liebes-Beziehung ist das Kind mit Freuden zu allem bereit, was ihn seinem Vorbild ähnlicher macht oder mit ihm in engeren Kontakt bringt**. Im Little Commonwealth etwa arbeiteten Jungen lange nach Feierabend, wenn ihre Kameraden längst schliefen, noch hart mit ihrem Vorbild Lane auf dem Feld.

Die Verwahrlosungsursachen und Symptome lassen sich in einem solch engen Kontakt viel leichter erkennen. Es kann sehr offen auch über Fehlverhalten geredet werden, wenn von vornherein zweifellos feststeht, daß jede Kritik lediglich eine bestimmte Handlungsweise trifft und nie die Person selbst herabmindert. Das Kind wird sich dann mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr bemühen, sein Verhalten den Vorstellungen seines Übertragungspartners anzugleichen.

---

88 Solche Ausnahmefälle wurden von Neill so häufig erwähnt und betont, daß vielfach in der entsetzten Öffentlichkeit der falsche Eindruck entstand, sämtliches Fehlverhalten sei in Summerhill (und der antiautoritären Erziehung allgemein) für Jedermann erlaubt und werde sogar gefördert.

7.4. Erziehung und Therapie

Auf Therapie kann hier nur ganz am Rande eingegangen werden. Jones (1960), der selbst in mehreren Republiken gearbeitet hat, befasst sich näher damit.

Manche (ausgebildeten) Heimleiter - wie Lyward und Shaw - arbeiteten zugleich als Psychotherapeut in ihrem Heim. Andere - insbesondere Wills - lehnten dies als ungünstig ab, da es den emotionalen *Wirbel* der Übertragungsbeziehungen und Eifersüchte um den Leiter noch verstärkt.

Denn in einem Heim, das die Übertragung bewußt therapeutisch nutzt und in dem viele eine positive oder negative Übertragungsbeziehung benötigen, aber nur wenige dafür geeignete Erwachsene zur Verfügung stehen, muß es zwangsläufig ständig zu Eifersüchten und Streitigkeiten kommen, was in der Praxis eine außerordentlich schwierige Erfahrung ist. Besonders viele positive und negative Übertragungen richten sich auf den Leiter, dessen Handlungen und Äußerungen dann stets sorgfältig und eifersüchtig von mehreren beobachtet werden. Der Psychoanalytiker sieht seine einzelnen (!) Klienten allein und nur stundenweise im abgetrennten Behandlungszimmer. Wills, Lane und Neill aber *machen* nicht Psychoanalyse, sondern *leben* sie mit mehreren eifersüchtigen Patienten gleichzeitig rund um die Uhr und eng beieinander im Alltagsleben. Trotz sorgfältiger Bemühung ist eine gleichmäßige Verteilung der Gunstbeweise nicht immer möglich oder wird auch verzerrt wahrgenommen, und beides führt zu Rivalitäten und Eifersüchten.

Um all dies nicht zusätzlich weiter anzuheizen, zog Wills es vor, die therapiebedürftigen Kinder und Jugendlichen zu auswärtigen Therapeuten zu schicken und sich selbst auf eine *psychologische Erste Hilfe* zu beschränken. Dabei verglich er den Therapeuten mit dem Arzt eines Krankenhauses, der die Diagnose stellt, gelegentlich Anweisungen gibt, aber nur selten operiert. Sich selbst als Heimleiter verglich er mit der Stationsschwester, die selbständig nach ärztlicher Anweisung eine die Heilung fördernde Atmosphäre schafft, die Kranken alltäglich pflegt und umsorgt. Durch die *Erste Hilfe* versuchte er, stets sehr (!) behutsam und vorsichtig, beim Umgang mit Minderwertigkeits-, Schuld- und Schamgefühlen zu helfen, Vorstellungen, Gefühle und Beziehungen zu klären, Möglichkeiten aufzuzeigen und dem Kind seine emotionale Unterstützung zu versichern. Gedeutet oder im Unbewußten gebohrt wurde nicht, da dies den *emotionalen Wirbel* stimuliert hätte.

Als emotionaler *Sanitäter* beschränkte Wills sich nicht auf die für *Therapeuten* übliche freundlich-reservierte Haltung, sondern konnte seine (grundsätzlich immer zu wenig demonstrierten, positiven) Gefühle deutlich

zeigen. Er trennte seine Tätigkeit bei der völlig vertraulichen, nie kritischen oder fordernden Ersten Hilfe bewußt und total von seinen sonstigen Heimleiter-Tätigkeiten: als Heimleiter wußte er buchstäblich nicht, was er als Sanitäter tat, und umgekehrt.

8. Selbstregierung als ‚Geteilte Verantwortung' (shared responsibility)

In gewissem Sinn haben die Kritiker der Selbstregierung recht: **Zu völlig selbständiger effektiver Verwaltung oder Regierung im Sinne einer reibungslosen Staatsmaschinerie sind die - oft geschädigten - Heimjugendlichen weitgehend unfähig**. Heim-Selbstregierung ist eine für alle Beteiligten sehr mühselige Angelegenheit!

Die (in den folgenden Abschnitten näher erläuterte) beschränkte Selbstregierungsfähigkeit der Jugendlichen ist - paradoxerweise - gerade den radikalsten Selbstregierungs-Praktikern klar und schmerzlich bewußt: einerseits die unumgänglichen Anforderungen der Außenwelt, dann die Erziehungs-, Therapie- und Schutzbedürftigkeit der Jugendlichen und schließlich ihre Ambivalenz und ihre mangelnde Selbstverantwortung. Man kann nicht die gesamte Verantwortung den Kindern und Jugendlichen aufladen, die erwachsenen **Erzieher und Therapeuten bleiben mitverantwortlich**.

Den durchweg psychoanalytisch orientierten radikalen Selbstregierungs-Praktikern sind Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung wesentliche Lebensprinzipien, und sie sehen die Selbstregierung nicht als Staats-Kopie, sondern als Mittel zur Selbstbestimmung und Freiheit der Jugendlichen. Selbstbestimmung ist ihnen *ein*, wenn nicht *das* wesentliche Mittel für Erziehung und Therapie! Dabei sind die mangelnden Fähigkeiten nicht Grund zur *Verweigerung* von Selbstbestimmung, sondern **zusätzlicher Anlaß zur *Förderung und Entwicklung* der Fähigkeit zur Selbstbestimmung**. Jugendliche, die zur Bildung einer regelrechten Regierung, Gesetzgebung und Rechtsprechung nicht in der Lage sind, sollen diese Funktionen in einfacheren Formen ausüben, um ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung zu praktizieren.

Infolge ihres hohen Anspruches lehnen manche eher bedauernd den *Begriff* (nicht die Sache!) *Selbstregierung* als unehrlich und heuchlerisch ab und ersetzen ihn durch Alternativbegriffe wie *Mitverantwortung* (Papanek 1983: 105 ff.), *Kollektive Verantwortung* oder *Gruppenfreiheit* (Simpson 1936: 86) oder aber durch den von M. Franklin in Hawkspur geprägten, aber

schon bei Bazeley (1948: 58) angelegten Begriff der zwischen Erwachsenen und Jugendlichen / Kindern *geteilten Verantwortung* (shared responsibility; vgl. Wills 1941: 59; 1945: 43).

Dies bedeutet keineswegs die Ablehnung der *Sache* der Selbstregierung, sondern lediglich die Einsicht in sie behindernde und also ehrlich zu berücksichtigende und nicht zu verheimlichende Umstände.

Die klarere Erkenntnis der Möglichkeiten und Grenzen führt sie nicht zur Ablehnung der Selbstregierung, sondern eher zu größerer Sicherheit und zur gezielten, bewußten Unterstützung und Hilfe und zu radikalerem Ausnutzen der bestehenden Selbstbestimmungsspielräume. Teilung der Verantwortung bedeutet nicht, daß die Erwachsenen einen Teil der Verantwortung an die Kinder und Jugendlichen delegieren (und notfalls zurücknehmen können), sondern bedeutet tatsächlich eine Aufteilung in zwei voneinander getrennte Aufgabenbereiche.

8.1. Selbstregierung als Ordnung schaffender Notbehelf

8.1.1. Symptomunterdrückung als Notwendigkeit

Die psychoanalytischen Überlegungen hatten ergeben, daß der Erzieher den inneren Antrieben vertrauen und ihnen jede Entfaltungsmöglichkeit geben sollte. Auch lästiges und regelwidriges Betragen sollte zwar meist nicht erlaubt (d. h. gutgeheißen), wohl aber (als vorübergehendes Übel) toleriert werden. Im Laufe der Behandlung der emotionalen Störungen als Ursache würden diese Symptome schließlich abklingen.

Oft haben die Erzieher aber einfach nicht die Zeit, das Ergebnis der Behandlung abzuwarten, sondern wegen der sozialen Umgebung **müssen die Symptome bereits beseitigt oder unterdrückt werden, bevor die eigentlichen Ursachen beseitigt sind**. Denn während die Behandlung dauert, lebt der einzelnen Jugendliche nicht allein, sondern in einer Gruppe von ebenso schwierigen und gestörten anderen. Zu ihrer physischen und psychischen Sicherheit, zu ihrer Orientierung und natürlich zur Heilung ihrer Störungen benötigen sie alle eine gewisse garantierte Stetigkeit, Sicherheit und Ordnung[89]. All dies wäre äußerst gefährdet, wenn jeder seine Symptome ungehemmt gegen die Anderen ausleben würde. Dann würde es nicht nur zu-

89 Zu Kapitel 8 siehe Bernfeld (1974d) und Wills (1941, 1945, 1964a.).

sätzliche emotionale Probleme geben, sondern vermutlich auch völlige Rechtlosigkeit und unkontrollierbare Selbstjustiz.

Die Erzieher müssen verhindern, daß die beabsichtigte Erziehung zur Selbstverantwortung in ein völlig verunsicherndes, stark ängstigendes und auch physisch gefährliches (Brutalität!) Chaos führt, in dem nur das (delinquente!) Faustrecht den Schutz der eigenen Person garantiert. Um Gesundheit und Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen zu sichern, müssen die erwachsenen Erzieher, Selbstregierung hin oder her, einen Teil der Verantwortung selbst übernehmen, und zwar offen und ehrlich und bewußt. Den Kindern **alles zu erlauben wäre** eine grobe **Vernachlässigung**, ein Zeichen, daß der Erzieher sich nicht um das Wohlergehen des Kindes sorgt. Auch Regeln, Ge- und Verbote tragen bedeutend zum Sicherheitsgefühl bei. Das Kind würde durch eine auf Indifferenz beruhende Willkürfreiheit sehr verunsichert, es würde sie auch nicht wollen.

Hier muß nochmals die strenge Trennung zwischen Ge- und Verboten einerseits und Strafen andererseits betont werden. Wills hält es z. B. (im Gegensatz zu seinem Freund Neill) für notwendig, daß Kinder die Schule besuchen und dort etwas lernen. Es erscheint ihm unehrlich und fahrlässig, dies völlig dem Belieben des Kindes zu überlassen. Wills formulierte hier eine deutliche Verhaltenserwartung: Die Kinder *müssen*, obwohl keinerlei Strafdrohung dahintersteht. Sofern die Beziehungen zwischen Eltern / Erziehern und Kind in Ordnung sind, reicht die deutlich artikulierte und begründete Forderung zusammen mit der Tatsache, daß alle anderen Kinder die Schule ebenfalls besuchen, völlig aus. Wo dies nicht reicht, müssen tiefere Probleme vorliegen, gegen die Strafe (purer Verhaltenszwang) nicht hilft, sondern lediglich zusätzliche Probleme erzeugt. Forderungen dieser Art oder Kritik an bestimmten Handlungen widersprechen nicht der unbedingten Annahme und Liebe zum Kind, sondern zeugen eher von der Sicherheit vermittelnden Sorge um sein Wohlergehen.

Beim ungehinderten Ausleben der Störungssymptome wäre auch das schädliche Eingreifen äußerer Autoritäten (Polizei etc.) zu befürchten. Bernfeld (1974d: 269 - 277) beschreibt, wie er mit dem Ladendiebstahl einer Heimkinder-Gruppe verfuhr. Die Behandlung der Kinder im Heim hätte diese Schokoladendiebstähle im Lauf der Zeit sicher abgestellt. Doch inzwischen wären Polizei und Gericht tätig geworden, mit üblen Folgen für die Kinder. Gerade um der Kinder willen **hatte der Erzieher nicht die Zeit, auf den langfristig absehbaren Erfolg seiner *Liebespädagogik* zu warten**, **sondern er mußte sofort eingreifen** und anderen Instanzen zuvorkommen. Das moralische Verständnis dieser Kindern war noch sehr unterentwickelt, und ebenso stand es mit der Selbstregierung des Heimes, beide boten keine

Hilfe. Zwang, Strafe und der moralisierende Vorwurf der sittlich verwerflichen Naschhaftigkeit sollten aber vermieden werden.

Bernfeld solidarisierte sich mit den Kindern, zeigte ihnen seine emotionale Unterstützung (während andere die Gruppe angriffen) und bestärkte sie aus voller Überzeugung in ihrem Recht (!) auf Schokolade, **akzeptierte ihre Motive und Ziele. Lediglich die Beschaffungsweise** schien gefährlich und unvollkommen und **bedurfte technischer Änderungen**. Den bereits angefeindeten Kindern war dies begreiflich. Aus der Diebesbande machte Bernfeld eine Theaterspielbande unter seiner kameradschaftlichen Anleitung. Von den Zuschauereinnahmen kaufte die Bande anfangs Schokolade, bis sie es unter dem interessanten Spiel und anderen Interessen vergaß.

Ein weiterer Grund dafür, nicht auf den langfristigen Erziehungserfolg zu warten, sondern einige Symptome schon vorher zu unterdrücken, ist die ernsthafte Beteiligung der Kinder an der **Arbeitsteilung im Heim**: Der im Winter im ungeheizten Raum liegende Fieberkranke mag nicht darauf warten, daß der für den Ofen zuständige Junge gegen Ende des Sommers verantwortlich handeln wird.

Es soll hier nochmals betont werden, daß die Symptomunterdrückung angesehen wird als eine der Therapie und Erziehung möglicherweise sogar schadende **Notmaßnahme**, und daß es dabei ausdrücklich nicht darum geht, nachdrücklich *zur Ordnung zu erziehen*.

8.1.2. Demokratie als Notbehelf

W. D. Wills (anarchistisches) Erziehungsideal ist eine Persönlichkeit, die aus eigener innerer Einsicht, ohne äußeren Druck und ohne äußere Kontrolle **völlig** aus **individueller Selbstverantwortung** handelt. Nur mit solchen gefestigten Persönlichkeiten, die zu einem ethischen Verhalten keiner Gesetze mehr bedürfen, könnte eine herrschaftsfreie (anarchistische) Gesellschaft funktionieren. Allerdings war Wills sehr bewußt, daß seine Heimjugendlichen (und auch der Normalbürger!) von diesem Ideal weit entfernt waren. Auch die Jugendlichen (in Hawkspur) empfanden eine völlig freie individuelle Selbstverantwortung (nach kurzem Test) als Überforderung: Sie brauchten und wünschten zumindest einige feste Regeln, Ge- und Verbote sowie (zumindest einige schwache) Sanktionsdrohungen als **äußere Verhaltensstützen**.

Von den Erziehern darf dieser Druck nicht kommen, denn dies würde die Übertragungsbeziehungen erschweren. Als Lösung des Dilemmas bietet sich hier erneut die Selbstregierung an. Da das Ideal der Herrschaftslosigkeit (Anarchie) unpraktikabel erschien (obwohl es als Idealziel beibehalten wur-

de) und auch die Erzieher-Herrschaft ausschied, griff man zur Herrschaftsform der Demokratie, zu gemeinsam festgelegten Regeln. Dieser äußere Druck entlastet etwas von der als erdrückend empfundenen Eigenverantwortung. Es wird häufiger berichtet, wie Jugendliche selbst um (geringfügige) Sanktionsandrohungen bitten, die ihnen ein bestimmtes selbst gewünschtes Verhalten so erleichtern (z. B. eine geringe Geldstrafe für jede Unpünktlichkeit), daß die Strafe kaum angewendet zu werden braucht.

Primäre **Aufgabe der Selbstregierung ist** zunächst die Aufrechterhaltung einer selbst entwickelten und selbstgegebenen, den **eigenen Vorstellungen** und Bedürfnissen **entsprechenden**, für die Kinder und Jugendlichen selbst erträglichen positiven **Ordnung**, und nicht die *Besserung* oder *Um-Erziehung*.

Die Gesetze der Selbstregierung sollen zunächst eine Art kurzfristig wirksamer Notbehelf sein, der ein Mindestmaß an Ordnung, täglicher Routine, *guten Sitten* und Sicherheit schafft. Dieses selbstgeschaffene Mindestmaß an Ordnung ist zwar weniger anstrengend als die völlige individuelle Selbstverantwortung, aber trotzdem **mühsam genug**. In längeren Abständen tauchte deshalb in vielen Kinderrepubliken immer wieder der Versuch auf, es mit der Aufhebung aller Regeln, mit *Anarchie* als goldenem Zeitalter der allgemeinen völligen Freiheit, Ungebundenheit und *Gesetz*losigkeit zu versuchen, bei der man sich vom äußeren Druck entspannen und die Dinge treiben lassen kann. Nach einigen Tagen oder Wochen wurde jeweils die (fehlende) notwendige Selbstdisziplin einer Anarchie überdeutlich, und man kehrte zur Selbst-Regierung zurück (Erfahrungslernen! siehe Kapitel 8.6.).

Selbstregierung bedeutet innerhalb dieses Konzeptes psychoanalytischer Erziehung **nicht** - wie sonst so häufig - die routinemäßige Einübung vor allem der institutionellen Formen und Formalismen, die **Bedienung der fertigen *politischen Maschine*** aus Verfassung, Gesetzen, Geschäftsordnungen und Behörden nach dem Muster eines als *richtig* vorgegebenen Staates.

Hier ist Selbstregierung **eher ein grundlegendes Prinzip der gemeinschaftlichen Selbstbestimmung** freier selbständiger Menschen, wobei die organisatorischen Formen den eigenen Bedürfnissen und Einsichten entsprechend in einem oft langen und schmerzhaften Lernprozeß kreativ selbst entwickelt, erprobt, verändert, verworfen und neukonstruiert werden.

Sinn und Notwendigkeit von Ordnung wird hier nicht gezielt gelehrt oder durch abstrakte Vorhaltungen gepredigt, sondern aus eigener (nicht nach Rousseau-Foersterschem Vorbild pädagogisch vor-arrangierten!) praktischer Erfahrung vernünftig erschlossen, und den realen Problemen wird mit selbstentworfenen Regeln, Maßnahmen und Ordnungen abgeholfen.

Gerade dieser kreative Lernprozeß, die ständige Entwicklung und Erprobung aller möglichen neuen Regeln und Systeme, die Nicht-Routine wird

ermutigt und betont, nicht die Institutionenkunde und reibungslose Verwaltung mit Hilfe des vorgegebenen, richtigen, idealdemokratischen Organisationsschemas. Die unterschiedlichsten Systeme werden erprobt und in ihren Vor- und Nachteilen, angenehmen und unangenehmen Seiten am eigenen Leib erfahren, von der (jederzeit durch Mehrheitsbeschluß wieder abschaffbaren) Diktatur des Heimleiters oder der Hausmütter (housemothers law, in Summerhill) über unterschiedlichste demokratisch-republikanische Formen bis hin zur Anarchie. Es geht um Erfahrungslernen, um eigenständige Kritik- und Urteilsfähigkeit als bewegendem und zugrunde liegendem Element von Demokratie.

Nicht der gehorsame, angepasste, brave Staatsbürger und Mitläufer, sondern der potentiell ungehorsame, selbst aktive demokratische Rebell soll hier erzogen werden.

8.2. Ambivalenz und Verantwortungsmangel behindern die Selbstregierung

In der Literatur über Kinder- und Jugendrepubliken gibt es viele enthusiastische Schriften und solche, die sich mit der oberflächlich-formalen Organisationsstruktur befassen. Illusionslos realistische Praxis-Beschreibungen sind selten, und die von Franklin (1966) und Wills (1941, 1945), auf die ich mich im Folgenden stütze, gehören zu den besten und realistischsten Betrachtungen. Sie zeigen deutlich die ambivalente Haltung der Kinder und Jugendlichen zur Selbstregierung.

Einerseits genießen sie stolz die durch Selbstregierung gewährte Freiheit. Andererseits erscheint ihnen das damit verbundene Ausmaß an notwendiger Selbstverantwortung, Arbeit und Wachsamkeit und der Freizeitverlust oft als Bürde und zu hoher Preis der Freiheit. Viele der Kinder und Jugendlichen ließen sich **anfangs begeistert** in ein Amt wählen, bemerkten aber bald, daß der erhoffte Prestigegewinn gering blieb wegen der ständig notwendigen unpopulären Maßnahmen. Nach kurzer Zeit wollte kaum jemand mehr ohne hohe Belohnung ein Amt oder irgendeine Verantwortung übernehmen.

Wills wunderte sich gelegentlich, daß das ganze System nicht wegen Verantwortungsmangel zusammenbrach. Die Selbstregierung funktionierte keineswegs von selbst. Auch als Gemeinschaft (Vollversammlung etc.) **wollten** Kindern und Jugendliche **kaum selbst** - durch gemeinsamen Beschluß - **Verantwortung für ihre eigenen Angelegenheiten übernehmen und suchten lieber jemanden, dessen Befehlen sie gehorchen müssen (bzw. umge-**

hen können). So traten die Jugendlichen in Hawkspur den aggressiven, sie terrorisierenden Kameraden kaum mit eigenen Beschlüssen (z. B. Strafgesetzen) entschlossen entgegen, sondern unterstützten sie eher noch, und baten dann die Erwachsenen, nun endlich einzugreifen, den Störenfried zu bestrafen oder hinauszuwerfen. Da sie die Erzieher als freundlich, milde und effektiv kennengelernt hatten, überließen die Jugendlichen ihnen durch Nichtstun oft und gern die lästige Verantwortung.

Der **Verzicht auf Zwang und Strafe war für die Jugendlichen nicht angenehm**, da er ihnen die psychisch aufwendigere ständige und anstrengende Kontrolle und Reflexion des eigenen Verhaltens und dessen Folgen für andere aufbürdete. Die meisten hätten ein Strafsystem der Erzieher vorgezogen, das sie von der Bürde der Selbstverantwortung entlastet hätte. Dies hätte man notfalls umgehen und, wenn dies schiefging, die Folgen mit Strafe abwaschen könne. Doch Wills und Franklin meinten durchaus, daß die beliebtere nicht unbedingt die beste Art sein muß: Die **Erzieher ließen den Jugendlichen** hier **keine Wahl. Die Selbstverantwortung** für die eigenen Handlungen und auch die kollektive Selbstverantwortung in Form von Selbstregierung **mußte den Jugendlichen fast aufgezwungen werden**. Gerade die Erwachsenen mußten die Selbstregierung der Jugendlichen durch gezielte Hilfen und Eingriffe mühsam immer wieder anregen und anstoßen. Wenn die Erwachsenen wirklich nur untätig zugeschaut und die Jugendlichen auf ihre eigenen geringen Fähigkeiten zurückgeworfen hätten (wie George es empfohlen, aber wohl nicht praktiziert hatte), statt sie zur Selbstverantwortung zu drängen und zu unterstützen, wäre alles in Lethargie zugrundegegangen.

Die Selbstregierung sollte den Jugendlichen zeigen, daß beim Zusammenleben mehrerer Menschen jemand die Verantwortung - und damit auch Autorität - übernehmen muß. Da Verantwortung, Macht und Autorität zusammenhängen, wird sie besser nicht auf eine Person konzentriert, sondern auf viele (alle) Personen verteilt, die nun selbst die Verantwortung übernehmen müssen.

8.3. Öffentliche Meinung als Ersatz der eigentlichen Selbst-Regierung

Nach Wills Erfahrung (insbesondere in Hawkspur) zeigten Kinder und Jugendliche eine ausgeprägte Abneigung gegen das Erlassen fester Vorschriften und Gesetze, gegen Strafen und Zwang. Man gab lieber unverbindliche

Empfehlungen oder versuchte in langen Diskussionen, eine allgemeine Übereinstimmung zu erzielen. Wer dann dagegen war, war an solche Beschlüsse nicht gebunden, gab das per Beschluß mißbilligte Verhalten unter dem Druck der manifestierten öffentlichen Meinung aber meistens rasch auf.

Im Grunde **gab es bei Wills gar keine** mit Macht und Anordnungsbefugnissen ausgestattete **Regierung**[90] durch die Vollversammlungen oder andere Gremien, sondern eher ein allgemeines Streben nach Konsens und Gruppenübereinstimmung, zur Bildung einer öffentlichen Meinung und zur Übereinstimmung der Einzelnen mit ihr. Die Vollversammlungen **regierten nicht, sondern drückten eher die öffentliche Meinung aus**. Diese öffentliche Meinung wurde, auch wenn alle schon vorher im Grunde dieser Ansicht waren, erst dadurch wirklich wirksam, daß sie einen deutlich greifbaren öffentlichen Ausdruck fand als förmlich festgestellte und bestätigte öffentliche Meinung, also durch einen förmlichen Beschluß oder die förmliche Festsetzung einer Regel, eines Gesetzes. Eine nicht förmlich festgestellte allgemeine Ansicht blieb dagegen beliebig und unwirksam.

An den beiden einzigen Strafgesetzen des Hawkspur-Lagers läßt sich die Wirkung der Gesetze durch die öffentliche Meinung und nicht durch die nur geringe Strafdrohung gut zeigen. Gerade die Tatsache, daß die gegen alle Strafen eingestellte öffentliche Meinung sich in nur zwei Fällen doch zu einer Strafdrohung mühsam durchgerungen hatte, zeigte deutlich und greifbar, wie stark gerade diese beiden Delikte (körperliche Angriffe und Nichterscheinen zum turnusmäßigen Küchendienst) allgemein mißbilligt wurden. Die Strafe für Küchendienstverweigerer wurde nach kurzer Zeit wieder abgeschafft. Trotzdem trat die zuvor notorische Verweigerung nicht mehr auf. Die baldige Halbierung der Strafdrohung für Schläger verringerte die Wirksamkeit ebenfalls nicht. Denn **nicht die Strafmaßnahme, sondern die** einmal sehr deutlich greifbar **manifestierte öffentliche Meinung war der**

---

90 Im völligen Gegensatz zu den Junior Republics, welche die Staatsorgane täuschend echt und bewußt mit aller formalen Würde nachahmten, wird beim hier beschriebenen Konzept auf die staatlichen und politischen Bezeichnungen möglichst verzichtet, da sie (hier) unerwünschte Assoziationen wecken. Beim Gericht etwa die Vorstellung von Zwangsautorität, Vergeltung, förmlicher Würde und Angst. Ähnlich steht es mit *Gesetz* (besser: Beschluß), *Präsident* etc.
Lane beschrieb (in Bazeley 1948: 50 - 54) den Effekt, als jemand im Little Commonwealth das Wort *Gericht* für die rechtsprechenden Versammlungen aufbrachte: Der Charakter der Versammlung schlug sofort (und für einige Wochen) um, der weibliche Richter wurde widerstandslos abgesetzt und durch einen Jungen ersetzt, da es (in England 1913) keine weiblichen Richter geben konnte. Ähnlich verlief es in der George Junior Republic im Jahre 1895, sobald das bis dahin selbstverständliche gleiche Wahl- und Stimmrecht der Mädchen umdefiniert wurde zum politischen Frauenstimmrecht, das im Staat New York noch nicht durchgesetzt war.

wirkende Faktor, und darum wirkten auch die ehemaligen Strafdrohungen noch.

Die grundsätzliche **Abneigung der Jugendlichen gegen Strafe ist**, wie Wills (1964a: 83) betont, durchaus keine Naturkonstante, sondern war - unbeabsichtigt - **von den erwachsenen Erziehern bewirkt**, und dies erklärt auch die sehr unterschiedliche Haltung zu Strafen in unterschiedlichen Republiken: Um ihre Sache gut zu machen und die Achtung *ihrer* Erwachsenen zu gewinnen, werden Kinder - von sich aus - dann hart und schwer strafen, wenn *ihre* Erwachsenen Strafe allgemein für notwendig halten, und nur geringe Strafneigung zeigen, wenn auch ihre Erwachsenen Strafe als nutzlos, vergeblich oder schädlich ansehen[91] .

Auch eine klar formulierte Regel und eine öffentliche Meinung sind keine Garantie dafür, daß Regeln eingehalten werden. Für die Regelbrüche bleibt eine Art **Gericht notwendig**. Auf Zwang, Drohung und Strafe soll bei der hier beschriebenen psychoanalytischen Erziehung verzichtet werden. Strafe im Sinn gezielter Zufügung von Schaden und Schmerz zur Abschreckung oder Vergeltung scheidet aus, wenn man von selbstbeschlossenen leichten Geldbußen zur Verhaltensstützung und als Schadensausgleich sowie von Lanes merkwürdigem Hausarrest *(close bounds)* absieht. Ansonsten sind die Sanktionen oder ***Strafen* eher Hilfsmaßnahmen ohne schmerzhaften Charakter** (gelegentlich sogar Belohnungen!) und vor allem Wiedergutmachungsleistungen wie Schadenersatz, Schmerzensgeld, Arbeit für den Geschädigten etc.

Die **Sanktionierung ist** bei diesem Konzept **ausschließlich Sache der Jugendlichen** und Kinder (bzw. der von den Kindern dominierten Heimvollversammlung), die Erzieher halten sich hier ganz demonstrativ zurück, um auf keinen Fall Übertragungen zu gefährden. Sofern **Erwachsene** nicht als Kläger oder Beklagte auftreten, tun sie es nur als Zuschauer und vor allem **als Verteidiger, die dem bedrängten Übeltäter beistehen** und so stets *auf der Seite des Kindes* stehen, statt auf der der Autorität und der Regel. Die Aufrechterhaltung der Ordnung ist hier Sache der Kinder und Jugendli-

91 Analog läßt sich dies auch für den Machtgebrauch formulieren. W. D. Wills betonte, daß die ganze Arbeit in Hawkspur wesentlich geprägt war durch seine Überzeugung als Quäker. Von Quäkern ist bekannt, daß sie nicht nur offene Gewalt ablehnen (Pazifismus), sondern auch den Machtgebrauch selbst, und so auch das Mehrheitsprinzip, und stattdessen das Prinzip der allgemeinen Übereinstimmung bevorzugen.
Die Vermutung liegt nahe, daß die Jugendlichen in Hawkspur hier lediglich die innerste Überzeugung ihres Lagerleiters und Vorbildes Wills praktizierten, und sich Wills Erfahrungen deshalb hier nicht ohne weiteres verallgemeinern lassen.
Wieweit die Interpretation des mit Abstand besten Theoretikers Wills wirklich nur für seine eigene Arbeit zutreffen, ließe sich nur durch den Vergleich mit den Kinderrepubliken der anderen Lane-Nachfolger überprüfen, der hier aber nicht geleistet werden kann.

chen selbst, und die Heimleitung schützt *mit der für sie charakteristischen Perversität* (Wills) den Übeltäter. Besonders die ihre Kameraden übel terrorisierenden Jugendlichen (bullies) müssen vor der berechtigten (!) überstarken und nur allzu wirksamen öffentlichen Meinung der geschundenen Kameraden, vor psychischen Schäden und unangemessenen Strafen geschützt[92] werden.

Gerichtsurteile drücken die öffentliche Meinung, das Urteil der Kameraden aus. Daher wirken sie viel stärker, als es eine Moralpredigt oder eine Strafe eines erwachsenen Anstaltsdirektors könnte, der ja doch nur jene von den Jugendlichen unakzeptierten seltsamen Erwachsenenansichten vertritt. Wo die eigenen Kameraden eine Handlungsweise als *gemein* erklären, drückt dies eine wirklich bedeutsame Meinung aus. Der öffentlichen Meinung der eigenen Gruppe gegenüber erweisen sich Jugendliche als sehr loyal (dies wird ganz allgemein immer wieder betont).

Täter, die auf diese Methoden nicht reagieren und die offenbar unter innerem Zwang handeln, sind den Jugendlichen oft unheimlich, so daß sie meist[93] gerne als **Patienten** den Erwachsenen zur weiteren Behandlung überlassen werden. Denn (Wills 1945: 54): Nur glückliche (d. h. gesunde) Menschen können selbständig auf sich achten und sich mit anderen Menschen vereinigen, und die *Patienten* sind offenbar unglücklich.

Die **Hauptfunktion des Gerichts war der Ausdruck der öffentlichen Meinung**, so wie die Hauptfunktion der gesetzgebenden Vollversammlung und ihrer Gesetze der Ausdruck der öffentlichen Meinung war.

Die öffentliche Meinung sollte die Ordnung aufrechterhalten, nicht Zwang und Strafe sollten dies tun. **Die Verurteilung des Verhaltens durch die Kameraden erwies sich als wichtiger und wirksamer als Strafe**. Bei der Verletzung von Regeln und Rechten **sollte das Gericht** (Wills 1945: 45 - 49):

- die sachliche Verhandlung und Entscheidung über Vorwürfe und deren Berechtigung überhaupt erst möglich machen;
- Tatbestände, Motive, Umstände, Schäden und Schädiger ermitteln;
- dazu die öffentliche Meinung, die allgemeine Mißbilligung des Regelbruchs deutlich und öffentlich ausdrücken;
- die Geltung der Regel wiederherstellen und erneut bekräftigen;

92 Wohlgemerkt: gegen die Tyrannen soll entschieden vorgegangen werden, sie sollen verurteilt und ggf. auch bestraft werden. Die Erzieher müssen aber Sorge tragen, daß nicht in berechtigter (!) Empörung allzuscharfe Maßnahmen ergriffen werden.

93 Allerdings berichtete Neill auch von entrüsteten Reaktionen und Favoritismus-Vorwürfen, wenn er einen unter Zwang handelnden Jugendlichen der Rechtsprechung der Vollversammlung und damit seiner *gerechten Strafe* entzog.

– für Wiedergutmachung und Schadensausgleich sorgen, also für irgendwelche *Zahlungen* des Schädigers an den Geschädigten (Rückgabe des Entwendeten, Schadensersatz, Schmerzensgeld, Arbeitsleistungen wie Schuhe putzen und Betten machen, öffentliche Rücknahme von Beleidigungen, etc.);
– Maßnahmen treffen, um die Wiederholung des Vergehens zu verhindern (z. B. für ein Kind, das außerhalb des Heims notorisch Unfug anstellt, einen *Wärter* bestellen, ohne den dies Kind das Heimgelände nicht verlassen darf);
– auch schon bei trivialen und geringfügigen Belästigungen angerufen werden können, denn auch kleines Unrecht wehrlos hinnehmen zu müssen, ist bitter. In Barns waren wöchentlich 100 Anklagen bei nur 30 Jungen keine Seltenheit;
– Selbstjustiz der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen verhindern, die bei Rechtlosigkeit unweigerlich entsteht, mit unkontrollierbaren willkürlichen Strafen, Mißhandlungen und Racheaktionen und einer endlosen Kette neuer Ungerechtigkeiten;
– Resignation und Rechtlosigkeit des Geschädigten verhindern.
  Häufig kann das Gericht nicht mehr tun, als sorgfältig und verständnisvoll beide Seiten anzuhören, zu entscheiden, wer im Recht ist, diesen in seinem Recht öffentlich und eindeutig zu bestätigen und ihm Beileid auszudrücken. Meistens ist ein solcher Ausdruck der öffentlichen Meinung völlig ausreichend und alles, was begehrt wurde.
  Im traditionellen Heim kann man sich gegen Rechtsverletzungen nur durch heimliche Selbstjustiz oder durch *Verpetzen* bei den Erziehern wehren. Gegen das Melden bei den Erwachsenen steht aber der mächtige Druck der öffentlichen Meinung, und wer sich an Erzieher wendet, hat oft gerade deshalb viel zu leiden. Bei kleineren Rechtsverletzungen ist dort deshalb Selbstjustiz die einzige Abhilfe. Die Kleinen und Schwachen müssen so in traditionellen Anstalten zumindest kleinere Übergriffe wehrlos dulden und erwerben sich dadurch das *Recht*, sich später als Große *schadlos zu halten* und das Unrechtssystem zu verewigen.

8.4. Geteilte Verantwortung

Da die Heimjugendlichen zu einer unabhängigen wirklichen Selbstregierung kaum fähig sind, können die erwachsenen Erzieher ihnen auch nicht die volle Verantwortung für das Heim aufbürden. **Die erwachsenen Erzieher bleiben mitverantwortlich. Die Verantwortung ist aufgeteilt** in die

beiden deutlich und klar voneinander geschiedene Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche der Erzieher und der Jugendlichen.

Die Erwachsenen haben für den äußeren Rahmen zu sorgen. Weaver (1967) vergleicht sie mit Bühnenmanagern, die die *Bühne* in einem Zustand halten, daß die Kinder und Jugendlichen selbständig darauf agieren können. Erwachsene sind zuständig für Erziehung (Übertragung) und Therapie, Gesundheit und ein Mindestmaß an physischer und psychischer Sicherheit, kurz: für das *Glück* der Kinder und für die Erfüllung der von äußeren Stellen gemachten Auflagen. Und **sie achten darauf, daß (nicht: wie) die Kinder agieren**, daß sie sich (irgend-) eine klare Meinung zu einem bestimmten Problem bilden, daß diese Meinungen in Diskussionen ausgetauscht werden, und daß die so entstehende öffentliche Meinung sich schließlich in einem Beschluß oder einer allgemein angenommenen Regel manifestiert. Sie werden auch dafür sorgen, daß der Beschluß nicht abgeheftet, vergessen und mißachtet wird, und werden Übergriffe notfalls - falls niemand anderes es tut und es ihnen geboten erscheint - öffentlich anprangern oder dem Gericht melden. Die Erwachsenen geben Hilfen und sorgen aktiv dafür, *daß* es eine öffentliche Meinung und Beschlüsse gibt, aber sie determinieren nicht ihren Inhalt! Genau dies sind auch die Merkmale des *Demokratischen Erziehungsstils* (vgl. Kapitel 4.5.).

Innerhalb dieses schützenden Rahmens agiert die Heimgemeinschaft oder Schulgemeinde mit absoluter Autorität. Zwischen der Autorität des Leiters und der Erwachsenen einerseits und der Versammlung andererseits besteht eine dritte, nur mit großem Bedenken in Notfällen eingesetzte Autorität: Der Einfluss des Leiters auf die öffentliche Meinung.

8.5. Drei Quellen der Autorität: Leiter, Einfluss, Versammlung

Wills (1945) unterscheidet[94] drei wesentliche Quellen der Autorität in selbstregierten Heimen.

94 Neill arbeitet zwar prinzipiell ebenso wie Wills, doch fällt im Vergleich auf, daß in der Literatur von und über **Neill nirgends eine wirklich klare Abgrenzung zwischen den Bereichen** der erwachsenen Heimleitung einerseits und der von den Kindern / Jugendlichen dominierten Vollversammlung andererseits erfolgt.
Nur sehr allgemein wird gelegentlich (z. B. Hemmings 1972: 148) darauf verwiesen, daß die Regeln in bestimmten Bereichen, insbesondere Sicherheitsregeln, unumstößlich von der Heimleitung erlassen werden. Es war klar, daß Neill und Mrs. Lins in einigen Bereichen

8.5.1. Erwachsenenautorität

In vielen Angelegenheiten besteht ganz offensichtlich gar keine Wahlmöglichkeit, sondern die Erwachsenen sind verpflichtet, auf die Einhaltung bestimmter Regeln zu achten. Es wäre heuchlerisch, solche Dinge zur Abstimmung zu stellen und fatal, wenn dagegen gestimmt würde. Wo ein klares Gesetz benötigt wird, wird es von den Erwachsenen gemacht. Im **Bereich der Außenbeziehungen und der Gesundheit** haben die Erwachsenen absolute Autorität, ebenso dort, wo äußere Institutionen Autorität an das Heim delegieren. Zwar werden die Gründe ausführlich erklärt, aber die Regel selbst kann nicht zur Disposition stehen. Die Schulpflicht z. B. muß erfüllt werden. In Summerhill hatte Neill deshalb ein Verbot erlassen, am Vormittag (Schulzeit) das weiträumige Schulgelände zu verlassen. Der Gesundheit und der Behörden wegen müssen gewisse von Erwachsenen geforderte **Minimal-Standards von Ordnung und Sauberkeit** eingehalten werden, etwa tägliches Waschen, Bettenmachen und feste Schlafenszeiten.

---

letztlich das Sagen hatten: Bei der Sicherheit, Gesundheit, bei der Anstellung und Entlassung von Personal und beim Schul-Eigentum. Doch auch in diesen Bereichen bestand einige Flexibilität: Da Neills Vorschläge nicht immer konsistent und überzeugend waren und manchmal auch seine Frau anderer Meinung war, diskutierte die Versammlung darüber, welche gefährlichen Teile des Geländes (etwa bestimmte Wege, auf bestimmte Dächer zu klettern) für welche Kinder verboten werden sollten. So kam es, daß die Versammlung auch über Sicherheitsregeln und (auf Neills Antrag) über Neills Privat-Werkstatt diskutierte und abstimmte (vgl. Segefjord 1971: 27, Neill 1969: 146 f.). Neill scheint in einigen (seltenen!) Fällen auch gezielt Einfluß auf die Versammlung ausgeübt zu haben, ohne daß ein Grund oder eine Regel ersichtlich wäre. Die Abgrenzung der drei Sphären scheint in Summerhill also nur unvollkommen reflektiert worden zu sein. Dafür spricht auch die Kritik des mehrjährigen Summerhill-Lehrers Stephens (1988: 36) an der *selbstherrlichen* Regelsetzung der jetzigen Leiterin Zoë Readhead: „Eine andere und für die Zukunft besorgniserregende Entwicklung ist die Schaffung einer Institution, durch die die Direktorin Schulgesetze auch ohne die Beteiligung des Meetings einführen kann. Dieses Gremium, die Lehrerversammlung, wurde 1988 eingerichtet" ...
Es kam in Summerhill vor, daß die Versammlung sehr antisoziale Kinder aus der Schule ausschloß. Croall (1984: 182) betont jedoch, daß Neill solche Fälle nur dann der Versammlung vorlegte, wenn er Ihren Ausschluß selber schon so gut wie beschlossen hatte und nur noch die öffentliche Zustimmung wünschte. Es konnte auch vorkommen, daß Neill einem Beschluß der Versammlung bewußt zuwiderhandelte, etwa einem Kind entgegen der Versammlung sein Gewehr und Messer zurückgab, weil es kein allgemeines Gesetz dagegen gab.
Segefjord (1971: 103) beschreibt seine Verwunderung, als Neills Stiefsohn ihm 1966 die künftigen Sicherheitsregeln für das im Bau befindliche Schwimmbecken erläuterte, ohne daß sie je Thema in der Versammlung gewesen wären.
In den 50er und 60er Jahren erließ Neill selbst (nicht die Versammlung) ein (weiter unten zitiertes) Rauchverbot. Stephens (1988: 36) beklagt, daß die Schulleitung von sich aus Alkohol und Tabak verboten hat. Hammelmann (1991: 106) und Rollin (1992: 53) berichten davon, daß die Vollversammlung über das Rauchverbot abstimmte, also nicht die Schulleitung bestimmte. Dies zeigt die Unklarheit der Zuständigkeiten.

Ebenso verboten sind unbeaufsichtigtes Schwimmen im Fluß (Barns), offenen Meer oder Schwimmbecken (Summerhill), sowie das waghalsige Emporklettern an der Hausfassade (Summerhill). In Summerhill dürfen kleinere Kinder keine Streichhölzer, Feuerzeuge oder gefährlichen Messer besitzen, alle Messer müssen zur Kontrolle vorgelegt werden. Neill äußerte auch, daß er, falls das Problem auftauchen sollte, Horrorfilme in Summerhill verbieten würde, da sie die Kinder extrem ängstigen. Dem Schutz des Schuleigentums dient ein Gesetz, das verbietet, ohne Erlaubnis Bäume zu fällen oder größere Äste abzusägen.[95]

Im allgemeinen **sehen die Kinder und Jugendlichen** die Notwendigkeit solcher **Regeln durchaus ein**. Daß sie solche Regeln befürworten, heißt aber keineswegs, daß sie sie auch befolgen! Im Gegenteil! Aber es bedeutet, daß die **Regeldurchsetzung der demokratischen Regierungsmaschinerie** des Hauses **überlassen werden kann**, und die Erwachsenen sich - wenn sonst niemand anzeigt - auf die Anzeige des Regelbruchs beschränken können.

In den seltenen Fällen, in denen dies nötig ist, **üben die Erwachsenen ihre Autorität** aber **ohne zu zögern** auch **direkt aus. Dies läßt sich** (wegen der Materialfülle) **am allerbesten an Summerhill demonstrieren**, ausgerechnet der Heimschule, die als *Alles erlaubend*, extrem permissiv und nichteingreifend gilt. Eine Rede Neills in Summerhill soll als Beispiel die-

95 Zu den Summerhill-Gesetzen siehe: Segefjord (1971: 27, auch 72 f., 84, 95 f., 100, 103); das Neill-Zitat zu Horrorfilmen in Segefjord (1971: 73).
„Freiheit bedeutet in Summerhill jedoch nicht die Abschaffung des gesunden Menschenverstandes. Wir sorgen in jeder Weise für die Sicherheit der Schüler. Die Kinder dürfen nur in Anwesenheit von Rettungsschwimmern baden, von denen jeder für je sechs Kinder verantwortlich ist. Schüler unter elf dürfen nicht allein auf öffentlichen Straßen radfahren. Diese Bestimmungen sind von den Schülern in der Schulversammlung durchgesetzt worden.
Es gibt jedoch keine Bestimmung, nach der das Klettern auf Bäumen verboten ist. Das Besteigen von Bäumen gehört zum Prozeß der Lebensertüchtigung. Man würde ein Kind zum Feigling erziehen, wollte man ihm alles verbieten, was mit Gefahr verbunden ist. Unsere Schüler dürfen allerdings nicht auf die Dächer steigen, und auch der Besitz von Luftgewehren und anderen gefährlichen Waffen ist nicht gestattet. Jedesmal, wenn wieder Holzschwerter vorübergehend in Mode kommen, stehe ich Todesängste aus. Ich verlange dann immer, daß die Schwertspitzen durch einen Gummi- oder Stoffüberzug gesichert werden; trotzdem bin ich jedesmal froh, wenn die Mode abgeklungen ist. Es ist nicht leicht, eine Grenze zwischen realistischer Vorsicht und Überängstlichkeit zu ziehen.“ (Neill 1969: 38)
„Natürlich gibt es Grenzen der Ungezwungenheit. Wir können einem sechs Monate alten Kind nicht erlauben, selbst herauszufinden, daß eine Zigarette wehtun kann. Aber auch da sollte man die Gefahr ohne viel Aufhebens beseitigen.“ (Neill 1969: 117 f.)
„In Summerhill fragen wir unsere Fünfjährigen nicht, ob sie einen Feuerschutz brauchen oder nicht. Wir lassen einen Sechsjährigen nicht entscheiden, ob er ins Freie gehen kann oder nicht, wenn er Fieber hat. Und wir fragen auch kein übermüdetes Kind, ob es ins Bett gehen will oder nicht. Man fragt ein krankes Kind nicht nach seiner Einwilligung, wenn man ihm Medizin gibt.“ (Neill 1969: 157)

nen. Die Schule war damals (1957) wie so häufig gerade als gesetzlose *Rauch- und Fluch-Schule* in der Presse angegriffen worden.

‚Ich will etwas ziemlich Wichtiges sagen, und ich will kein Lachen darüber hören. Ich habe am Anfang des Schuljahres ein Gesetz über das Rauchen gemacht, für die unter Sechzehn-jährigen.'

Er erklärt die Gründe ausführlich: Krebs und Jugendschutzgesetz. Er hat festgestellt, daß Kinder in der Schule rauchen, und zwar ganz offen.

‚Manche von euch meinen, ich wäre ein alter Softie, Neill ist ein lässiger bequemer Kerl. Nun, ich werde euch allen was erzählen. (...) Ich werde für die Einhaltung dieses Gesetzes sorgen, wegen meiner eigenen Sicherheit, und ebenso wegen eurer. Glaubt nur nicht, daß ihr hierherkommen könnt und tun könnt, was ihr wollt. Das könnt ihr nicht.'

Entweder hören sie auf zu rauchen, oder sie sagen ihren Eltern, daß sie nach den Ferien nicht mehr nach Summerhill zurückkehren können.

‚Ich kann euch nicht bestrafen, nur die Gemeinschaft kann strafen. Aber ich kann sagen: gut, wenn ihr nicht nach Summerhillart leben wollt, dann könnt ihr nicht zurückkommen'.[96]

---

96 „ ‚I want to say something quite serious, and I don't want any laughter about it.' He then said, ‚I made a law at the beginning of this term about smoking if you are under sixteen.'* He explained why he had made this law: that because of the cancer threat, the government had told all schools to discourage children from smoking and ‚Summerhill can't stand out against the whole of the schools of England'. But now he found that many underage children were still smoking ‚and quite openly ... Some of you think I'm an old softie. Neill is an easy going guy. Well, I'm going to tell you all something'. What he told them was that they either had to stop smoking or he'd tell their parents that they could not come back to Summerhill.
Neill: I'm going to have this law carried out for my own safety and for yours as well. So don't feel you can come home here, and do as you like. You can't.
Chairman: Right. We've all heard Neill. You take it from there. Is there any more business? Meeting closed, then." (Hemmings 1972: 148, Auslassung (...) dort)
* „The phrase ‚*I* made a law' suggests that Neill considered this matter to belong to one of the categories for which he reserved the right of decree. It may have been a ‚danger to life' rule, or one made to ensure conformity to national regulations." [Original-Anmerkung bei Hemmings]
Eine ganz ähnliche Rede Neills aus dem Jahr 1966 (mit Verweis auf eine weitere Rede von 1964) zitiert Segefjord:
„Vor zwei Jahren sagte ich in einer Samstagabendversammlung ein paar Worte über das Rauchen: Ich habe ein Gesetz erlassen, das Kindern unter sechzehn Jahren das Rauchen verbietet. Es ist nicht leicht, sich an ein solches Gesetz zu halten und seine Einhaltung zu kontrollieren. Und es wird natürlich auch nicht leichter dadurch, daß ich selbst und mehrere Mitarbeiter rauchen; Ich habe es aber erlassen, weil das Ministerium verfügt hat, daß alle Schulen das Rauchen für Jüngere wegen der Gefahr von Lungenkrebs verbieten sollen. Summerhill kann sich in diesem Fall nicht außerhalb des englischen Schulsystems stellen. Nun raucht aber ein Teil der unter Sechzehnjährigen, und er raucht ganz offen. Diesen Schülern muß ich sagen: Ihr habt die Wahl, ihr könnt auf der Schule bleiben oder abgehen

8.5.2. Der ‚Einfluss' der Erwachsenen

Die Macht des bewußt und gezielt eingesetzten *Einflusses* der Erwachsenen, insbesondere des Leiters, auf die öffentliche Meinung, mit dem sich bestimmte Meinungen und auch Entscheidungen aufbauen und formen lassen, wird von allen sich mit Selbstregierung befassenden Autoren gesehen, aber verschieden bewertet. George wollte jeden Erwachseneneinfluß strikt vermeiden, Foerster wollte ihn zum Haupterziehungsfaktor machen.

Wills lehnt die gezielte Einflussnahme auf die öffentliche Meinung zwar im Prinzip scharf ab, hält sie aber in einigen wenigen und sehr deutlich abgegrenzten Fällen für unbedingt notwendig und unvermeidbar. Nämlich immer dann, **wenn die Folgen eines falschen Verhaltens so schlimm und gefährlich wären, daß man sie auf gar keinen Fall eintreten lassen darf, um daraus zu lernen.** Hier besteht also ebenso wie im Zuständigkeitsbereich der Erwachsenen keine Wahlmöglichkeit, und es geht meist ebenso um Außenbeziehungen oder das Glück eines Kindes oder Jugendlichen. Wo ein Erwachsenengesetz allein noch nicht ausreicht, weil es übertreten würde und die Folgen dann untragbar wären, dort und nur dort setzt Wills seinen Einfluß auf die öffentliche Meinung ein und baut ganz gezielt und massiv eine ganz bestimmte öffentliche Meinung auf. Und zwar völlig offen ohne jede Tarnung. Er äußert dann sehr nachdrücklich und deutlich seine Position, begründete sie sehr sorgfältig und sorgt ebenso sorgfältig dafür, daß wirklich jeder die Notwendigkeit, Richtigkeit und Gerechtigkeit dieser Position einsieht. Außerdem sorgt er dann dafür, daß wirklich jeder Verstoß sofort vor die Vollversammlung oder das Gericht gebracht wird, und nicht wie sonst erst dann, wenn er seine unweigerlich negativen Konsequenzen bereits deutlich erkennbar hervorgebracht hat. Denn gerade die untragbaren Konsequenzen sollen vermieden werden.

Dieses Mittel wird von Wills nur sehr selten und nur völlig offen eingesetzt. Käme der Verdacht auf, die Erwachsenen beeinflussten zu viele Entscheidungen, so würden Erwachsenenvorschläge bald (wie regelmäßig in der Anfangszeit von Republiken) *aus Prinzip* niedergestimmt. So gibt es auch nur wenig Beispiele. In Barns baute Wills eine öffentliche Meinung

---

und rauchen, soviel ihr mögt. Ich muß mich an das Gesetz halten. Ich kann euch nicht dafür bestrafen, daß ihr raucht. Ich kann euch nur vor die Wahl stellen. Wenn ihr wollt, könnt ihr das eine Strafe nennen, aber wir müssen uns um meiner und eurer Sicherheit willen an das Gesetz halten. Glaubt also nicht, ihr könnt daherkommen und tun wozu ihr gerade Lust habt. Das geht nicht." (Neill am 5.11.1966 in einer Fragestunde, in Segefjord 1971: 72 f.)

Eine eigentlich besser zu Neills Pädagogik passende und offenbar recht erfolgreiche Methode gegen das Rauchen, bei der ein (faktisch auch kaum durchsetzbares) Verbot bewußt sorgfältig vermieden und auf Einsicht gesetzt wurde, beschreibt Shaw (1969: 39 - 57) aus seiner selbstregierten Red Hill School.

gegen das Eindringen in die Grundstücke der Nachbarn auf, weil dies Verhalten den Mietvertrag und damit die Existenz des Heims selbst bereits akut gefährdete. Ähnlich handelte er, als das Glück eines Jungen auf dem Spiel stand und der (völlig zu Recht!) vor Gericht stehende Junge vor dem (völlig zu Recht!) empörten Kameraden geschützt werden mußte, um nicht sehr ernste Schäden davonzutragen.

8.5.3. Die Autorität der Vollversammlung

Die Autorität der Vollversammlung und der von ihr eingesetzten Organe deckt alle übrigen Entscheidungen über innere Angelegenheiten des Heims ab. Dabei geht es vornehmlich um die Beziehungen der Personen untereinander, um alltägliches Betragen und dessen Regelung, um das *Familienleben* im Heim und die Arbeitsorganisation.

Überall, wo wirkliche Alternativen und Wahlmöglichkeiten bestehen, regelt, entscheidet und richtet die durch die Vollversammlung repräsentierte Heimgemeinschaft (bzw. *Schulgemeinde*, wie u. a. Neill und Bernfeld das nennen).

Ein Vetorecht der Erwachsenen oder des Leiters, das als *Notbremse* die Ausführung *gefährlicher* Beschlüsse verhindern soll, gibt es nicht. Die Vollversammlung hat in ihrem Bereich absolute Autorität. Ernstlich gefährliche Beschlüsse, bei denen keine wirkliche Wahl bestünde, gehören nicht in den Bereich der Versammlung, und kleinere, tragbare Gefahren dienen dem Erfahrungslernen. Das bei anderen Konzepten häufige und vielberedete Vetorecht ist hier überflüssig.

Da **Erwachsene und Jugendliche** eng zusammenleben und nicht voneinander getrennt sind, und da alle Entscheidungen das Leben sowohl der Erwachsenen als auch der Jugendlichen betreffen, haben Erwachsene und Jugendliche auch prinzipiell dieselben *politischen* Rechte und Pflichten.

Aus der reinen Jugend-Selbstregierung wird die Selbstregierung aller Mitglieder des Heims oder aller Bürger der Republik. Dabei sind die **Erwachsenen völlig gleichberechtigt**. Sie besitzen volles Stimmrecht, aktives und passives Wahlrecht, zahlen Steuern und werden zum Küchendienst eingeteilt und gelegentlich in Beamtenämter gewählt. Erwachsene stimmen gleichberechtigt über Gesetze ab und unterliegen ihnen daher auch, ebenso wie dem Heimgericht. Ein Erzieher, der ein Kind schlägt, wird genauso verurteilt wie ein Kind, das einen Erzieher schlägt. Beides ist verboten, beides kann im Affekt vorkommen, und beides wird auf dieselbe Weise bereinigt. Erzieher haben keine Strafrechte, nur die Gemeinschaft darf strafen.

Doch die in vielen Republiken betonte **Gleichheit ist** selbstverständlich **nicht total**. Zwar begegnet man einander gleichberechtigt und kameradschaftlich ohne Rangunterschied, ohne jeden *formalen* Respekt und ist *politisch* gleichberechtigt. Doch Erzieher werden selbstverständlich nach ganz anderen Kriterien rekrutiert und bezahlt, ihre Schlafenszeit und die Ordnung ihrer Räume werden wohl kaum inspiziert[97] .

Erwachsene haben andere Fähigkeiten und Aufgaben, schon durch die *geteilte Verantwortung*, und üben so unter Umständen durchaus Autorität aus (ebenso wie jugendliche Beamte!) und agieren bewußt als Erzieher. Es ist schwer vorstellbar, daß ein Erzieher einen anderen Erzieher im Heimgericht anklagt und dort einen Streit mit ihm austrägt.

Das Wort eines Erwachsenen gilt *an sich* nicht mehr als das Wort eines Kindes, es ist ebensowenig Befehl. Das bessere Argument zählt, nicht das Alter. Obwohl die Erwachsenen, abgesehen von den erwähnten Ausnahmen, keine *formale* Autorität und *Befehls*befugnis besitzen, haben sie dennoch große Autorität, treten aber nicht *als Autorität* auf. Doch jeder kennt die täglich sich zeigende größere Kompetenz und Erfahrung und die größeren Kenntnisse und allgemein besseren Argumente der erwachsenen Helfer. Ihre Autorität ist nicht die formale Autorität *als Erwachsene* oder *als Mitglied des Personals*, sondern eher das Prestige des anerkannten erfahrenen Experten.

Die weitreichende formelle politische Gleichberechtigung der Erwachsenen ist meiner Meinung nach nur möglich, wenn sie stets deutlich in der Minderheit sind. In den hier behandelten Republiken stellten die Erwachsenen niemals auch nur 20 % aller Bürger. Bei heute nicht seltenen Zahlenverhältnissen um 1:1 könnten Probleme auftauchen.

8.6. Pädagogische Unterstützung der Selbstregierung sowie Anarchie- und Diktaturperioden

Bisher wurden bereits mehrere Aufgaben aufgezählt, die Erwachsene in den selbstregierten Republiken übernehmen müssen: Sie gründen das Heim, machen Selbstregierung und demokratischen Erziehungsstil zu *ihrem* (!) Konzept, sorgen für demokratische Atmosphäre und Toleranz, begründen und garantieren die Selbstregierung, indem sie trotz Ambivalenz und Verantwortungsmangel für die Entstehung einer öffentlichen Meinung, für Grup-

97 allerdings behandelte Makarenko auch alle Erwachsenen wie Kinder!

penentscheidungen und für die Wahrnehmung der Folgen der Entscheidung sorgen. Erwachsene sind aufgrund der geteilten Verantwortung zuständig für Außenbeziehungen (einschließlich Schutz vor Verbiegung der natürlichen Anlagen durch eine kranke Gesellschaft), für Therapie, Erziehung, un-bedingte Bedürfnisbefriedigung, Übertragungsbeziehungen, physische und psychische Sicherheit (auch die Verteidigung der Übeltäter), die Emotionen und das Glück, und sie sind schließlich zuständig für alle Entscheidungen, bei denen keine Alternative besteht. Doch dies alles reicht noch nicht aus.

Wenn die Selbstregierung funktionieren soll, muß sie darüberhinaus im Alltag **aktiv unterstützt werden**, müssen die Pädagogen ständig für lohnende neue positive (!) Aufgaben und Herausforderungen sorgen und so lernfeindliche Routine und Stillstand vermeiden.

Selbstregierung kann nur dann funktionieren, wenn ausreichend lohnende **Aufgaben** vorhanden sind und auch als solche wahrgenommen werden. Die Erzieher haben dafür zu sorgen, daß solche Aufgaben und Probleme stets in ausreichender Menge bestehen. Dies wird besonders von Lane, Wills und Makarenko betont. Probleme, Entscheidungsbedarf und Handlungsalternativen müssen aufgezeigt, werden. Makarenko[98] verweist zusätzlich auf die Notwendigkeit einer motivierenden begründeten Hoffnung auf eine bessere Zukunft (**Perspektive**).

Eine weitere wesentliche Aufgabe ist in vielen Republiken die **Arbeit**, vor allem die Notwendigkeit, die Republik selbst aufzubauen, auszubauen, zu erhalten und zu verbessern, Gebäude zu bauen, Nahrungsmittel herzustellen und zuzubereiten, die eigene Kleidung zu pflegen etc. Die Republik darf nie *ganz* fertig werden, das wäre ihr Ende. Um vor großen Aufgaben und Problemen zu stehen, gab Makarenko sogar mehrfach das alte, inzwischen in Ordnung gebrachte Heim auf und zog mit seinen Jugendlichen an einen neuen, heruntergekommenen Ort. Später ersetzte er solches durch unmöglich erscheinende Produktionsaufgaben. Die Planung, Einteilung, Organisation und schließlich Ausführung der Arbeit ist eine außerordentlich große Aufgabe.

Doch es bedarf keineswegs solcher dramatischer Aktionen, denn das zweite zu lösende, *nie* endende Problem ist der Aufbau und die **Aufrechterhaltung der** eigenen **Gemeinschaft** mit Hilfe der Selbstregierung und die **Organisierung des Selbstregierungssystems** selbst.

Man muß Probleme diskutieren, eine öffentliche Meinung entstehen lassen, für Gesetzgebung sorgen und auf Gesetzesübertretungen reagieren (Diebe, Schläger, Arbeitsverweigerer etc.). Erwachsene müssen hier gegebe-

98 Bei aller Kritik an Makarenkos Ansatz muß betont werden, daß er eine Unmenge an wertvollen praktischen und auch theoretischen Hinweisen bietet!

nenfalls an Probleme erinnern, mögliche alternative Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, aus offenen Geheimnissen offene Diskussionsthemen machen etc.

Lane und seine Nachfolger betonen die Notwendigkeit gerade positiver, konstruktiver, kreativ gestaltender Aufgaben gegenüber den negativen, disziplinierenden Aufgaben wie Verhinderung von Unordnung, Lärm und schlechtem Betragen. Kreative Aufgaben erfordern zu ihrer Lösung eine gemeinsame selbstlose Zusammenarbeit um des gemeinsamen Zieles willen. Dies motiviert zum konstruktiven gemeinschaftlichen Denken, Entscheiden und Handeln und stärkt den Zusammenhalt und den Gemeinschaftsgeist (community spirit) der Jugendlichen (Möglichkeiten zum *Gut-sein*). Vorwiegend negative, disziplinierende Aufgaben dagegen erzeugen leicht Streit untereinander und spalten und entzweien die Gemeinschaft, statt sie zu einigen. Deshalb darf die Disziplinierung stets nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Erzieher haben für die Verwandlung von Problemen in (alternativ wählbare) bewältigbare, lohnende, motivierende Aufgaben und Perspektiven zu sorgen, müssen entmutigte Resignation vor dem Problem vermeiden und so für eine positive Stimmung sorgen.

Wie schon beschrieben, verlassen sich Kinder und Jugendliche oft viel zu stark auf die Hilfe der Erzieher und schieben die Verantwortung auf die Erwachsenen ab. Überhaupt funktioniert Selbstregierung vor allem dann, wenn die Erzieher die Beamten, wo es nötig ist, unterstützen, sie an Vergessenes erinnern oder dafür sorgen, daß kleine Nachlässigkeiten keine Schäden verursachen. **Wird** diese **Hilfe** aber **zu stark,** so **zerstört sie** den eigentlichen Zweck, **die Selbstverantwortung**.

Wills (1945: 58 f.) **zog** in solchen Fällen **diese Hilfen zurück**, ließ die Dinge laufen oder verschärfte sie sogar durch *schmutzige Tricks*, etwa indem er die von einem pflichtvergessenen Beamten nicht fortgeräumten (im Krieg unersetzbaren) Billardkugeln *stahl* (und so sicherte).

Unter solchen Bedingungen wurde die Unordnung rasch deutlich, weil **unerträglich**, und meistens fanden sich einige zuverlässigere Jugendliche zur Übernahme der Beamtenämter bereit, oder man **begann einen Versuch mit einem völlig neuen, *besseren* Selbstregierungssystem**, das eine Weile die Motivation wieder hob. Die Ausarbeitung und Erprobung neuer Prinzipien, Gesetze und Verfassungen ist viel interessanter und lehrreicher als die routinierte Handhabung. Daher wurde viel damit experimentiert und die Verfassungen und Gesetze wurden häufig geändert.

Gar nicht mehr funktionsfähige Einheiten im Heim müssen notfalls aufgehoben und reorganisiert werden. Zu diesem Zweck **muß gelegentlich sogar - paradoxerweise - eine nicht mehr funktionierende Selbstregierung**

kurzfristig aufgehoben werden, um dann wieder eine neue, bessere zu schaffen[99].

Wenn Gesetze allzuwenig eingehalten wurden und die Selbstregierung nicht mehr funktionierte, oder wenn die Regierung und die Gesetze als unerträglich lästig angesehen wurden, kam es vor (bei Lane, Wills und Neill), daß die Selbstregierung aufgehoben wurde. Entweder durch Ausrufung des Leiters (oder einer anderen geeigneten Person) zum **Diktator** bzw. *Anstaltsleiter*, oder durch Ausrufung der **Anarchie** bei Aufhebung aller Regeln und Regierungseinrichtungen. Manchmal wurden Diktatur- oder Anarchie-Perioden von Erwachsenen veranlasst, manchmal von den Jugendlichen selbst beschlossen.

Die **Anarchieperioden** endeten stets nach wenigen Tagen oder auch Wochen, wenn klar wurde, daß ein völlig regelloses und gesetzloses Leben höchst unangenehm und anstrengend ist. Entweder wurden dann langsam erste neue Regeln beschlossen, oder aber alle alten Regeln wieder in Geltung gesetzt. Trotz der Einsicht in die Unmöglichkeit des völlig gesetzlosen Lebens, und obwohl alle froh sind, wenn die gesetzlose Zeit vorüber ist, wird sie im Rückblick gern als goldenes Zeitalter der Freiheit betrachtet. Stephens (1988: 34) erwähnt, daß eine solche Aufhebung aller Gesetze in Summerhill durchschnittlich etwa alle 18 Monate stattfindet, wenn die dann zu zahlreichen Regeln unübersichtlich und lästig werden.

Auch die **Diktaturperioden** bedrohen die Selbstregierung weniger, als es zunächst den Anschein hat, schließlich handelt es sich nicht um politische Staaten, in denen dies in der Tat äußerst bedrohlich wäre. Bei den Erziehungsrepubliken ist vom Diktator kaum ein Machtmißbrauch zu befürchten, aus folgendem einfachem Grund: Wenn die Erzieher (und diese sind es ja, die die Selbstregierung aufrichten!) eine Selbstregierung wollen, dann werden sie ihr eigenes Ziel nicht hinterrücks selbst hintertreiben und ihre Macht als *Diktator* mißbrauchen. Und wenn die Erzieher andere Ziele als diese Selbstregierung haben, dann werden sie diese anderen Ziele sowieso stets anstreben, und nichts wird sie daran hindern können. In beiden Fällen ändert die Diktatur nichts Grundlegendes.

Die Diktatur soll nicht bestimmte *richtige* Meinungen durchsetzen, sondern ein nicht mehr funktionierendes Selbstregierungssystem aufheben und innerhalb weniger Tage oder Wochen die Voraussetzung und Motivation für

---

[99] Es gab bei Wills wie auch bei Neill kein *festes* Verfassungssystem, ganz im Gegensatz zu den unveränderlichen und lediglich ergänzbaren Verfassungen der Junior Republics. Schon Lane hatte alle festen Systeme abgelehnt, auch die *Freiheitssysteme*, die Freiheit in ein System pressen und schon dadurch massiv einschränken. Für ihn blieb Freiheit stets eine Sache der Kreativität.

einen Neuanfang eines (vielleicht neuen) Selbstregierungssystems schaffen. **Einige Beispiele** sollen dies illustrieren:

Nachdem die **Vollversammlung** in Barns per Beschluß **alle Gesetze aufgehoben** hatte, erklärte sich der Heimleiter David Wills zum **Diktator**. Daraufhin wurde innerhalb weniger Tage ein gut funktionierendes neues Selbstregierungssystem entwickelt, die *Bürgervereinigung* (vgl. Kapitel 15.3.).

Wills (1941: 62 - 65) berichtet von der durch Mehrheitsbeschluß eingeführten und nach ca. vier Wochen (trotz eines kleinen Aufstands der anarchistischen Rebellen) mit Mehrheit aufgehobenen **Anarchieperiode im Hawkspur Camp** für delinquente Jugendliche.

8.6.1. Diktaturperioden im Little Commonwealth

Ende Mai 1916 sahen die Bürger ihr Little Commonwealth durch allgemeine Schlamperei und Gezanke niedergehen und beschlossen mehrheitlich, die Regierung den Erwachsenen zu übergeben. Lane führte es zwei Tage lang als alleiniger Herrscher und Richter als Reformatory-Anstalt. Er führte absichtlich einige unangenehme Anstalts-Umgangsformen ein, die von allen Beteiligten als schrecklich empfunden wurden: Die ehemaligen Bürger, nun Insassen, durften nicht mehr gemeinsam am Tisch mit den erwachsenen Helfern essen, und die Erwachsenen statt der Beamten kontrollierten die Insassen betont *wie mißtrauische Polizisten*. Wie beabsichtigt stieg sowohl Arbeitsqualität und Ordnung, aber auch die Abneigung gegen dies *miese Jugendgefängnis* (rotten reformatory), so daß die Jugendlichen schon nach zwei Tagen wieder um Selbstregierung baten und sie selbstverständlich erhielten. Wills (1964a: 145) zitiert aus den Artikeln darüber in der damaligen Republikzeitung *Citizens' Own Paper*.

Bazeley (1948: 73 - 76) beschreibt eine ganz ähnliche Reformatory-Periode für eine einzelne *Familie* des Little Commonwealth. Im Frühling 1917 hatte der anhaltende Streit unter den älteren Mädchen (siehe Kapitel 13.5.) den Jungen das Leben im Bramble Cottage unleidlich gemacht. Sie zogen ins Veronica Cottage um. Lane erklärte daraufhin, es sei zwecklos, ein so völlig zerstrittenes Haus weiterhin als sich selbstregierende Familie weiterzuführen. Er machte das Haus zum *Committee House* mit obigen Reformatory- Anstaltsregeln unter seiner Leitung und verteilte die Mädchen zum Essen auf andere Häuser. Nach 2 - 3 Tagen organisierte Lane den *Bramble Arbeiterclub*, der nur solche Personen als Mitglieder aufnahm, die sich freiwillig und ohne Hausmutter (= Vollzeitarbeitskraft) die Hausarbeiten teilen würden und einige andere Bedingungen erfüllten. Nach einigen vorübergehend abgelehnten Mitgliedschaftsanträgen war die alte Bramble

Familie nach wenigen Tagen unter dem Namen *Arbeiterclub* wieder komplett und bewohnte das Cottage (nun als *Clubhaus*) wie früher.

8.6.2. Anarchie- und Diktaturperioden in Summerhill

Kurz nach dem Umzug nach Leiston (1927) störte es Neill, daß die Vollversammlung stundenlang sehr wirr und lautstark Regelverletzer zu überführen suchte. Zur allgemeinen Begeisterung hob Neill das System völlig auf. Ein ganzes Trimester lang wurden die wesentlichen Gesetze eingehalten, obwohl es gar keine Regierung gab. Danach wurde ein neues System erarbeitet (vgl. Croall 1984: 177).

Ähnlich verfuhr Neill auch in einigen anderen Fällen, wo er entweder sich selbst, einen Lehrer oder einen älteren Schüler zum *Diktator* erklärte, um in Zeiten gesetzlosen Verhaltens zu zeigen, daß eine Gemeinschaft bestimmte Gesetze zum Schutz ihrer Mitglieder benötigt, oder (ein oder zweimal) um wieder Leben in eine eingeschlafene Selbstregierung zu bringen. Gemessen an den 50 Jahren seiner Schulleitung waren solche Ereignisse aber sehr selten.

Croall beschreibt aus seinen zahlreichen Interviews einige Diktaturperioden unterschiedlicher Dauer[100] und mit unterschiedlichen Folgen:

Einige Kinder waren in die Speisekammer eingebrochen. ‚Am nächsten Abend wurde eine Vollversammlung in der Halle einberufen, und Neill entschied, daß alle Gesetze aufgehoben seien. Die Kinder spielten daraufhin verrückt, rannten herum, stürzten die Betten um, warfen Gegenstände über die Geländer, und blieben die ganze Nacht über wach. Am nächsten Abend waren wir alle derart erschöpft, daß wir Neill baten, die alten Gesetze wieder einzuführen. Ich glaube, er wußte, was er tat.‘[101]

Bei einer anderen, von den Kindern selbst beschlossenen Diktaturperiode führte Diktator Neill sehr harte Gesetze ein, um ihnen zu zeigen, was eine Diktatur ist. Ein Besucher berichtete:

‚An einem Wochenende, als wir da waren, Neill aber nicht, hörten wir das Geräusch von zerbrechendem Geschirr. Als wir im Lehrerzimmer fragten, was eigentlich los sei, sagte man uns: ‚Oh, das ist die Revolution, die Neill gewünscht hat. Er ist an

[100] Diese Berichte sind - wie sehr vieles in Summerhill - zeitlich nicht einzuordnen.

[101] „A meeting was called in the hall the following evening, and Neill decided that all rules were to be abolished. Everyone went haywire, beds were turned over, things thrown over the bannisters, kids running everywhere, staying up all night. We were all so exhausted by the next evening that we begged Neill to put all the rules back. I guess he knew what he was doing.“ (Rowna Ely, eine der Speisekammer-Räuberinnen, in Croall 1984: 178)

diesem Wochenende extra fortgefahren in der Hoffnung, daß sie ausbrechen würde'[102].

Als Mitte der Dreißiger Jahre einige wirklich antisoziale Kinder ihre Aggressionen ausagierten und andere Kinder es ihnen nachmachten, herrschten bald anarchische Zustände:

‚Es wurden keine Gesetze mehr eingehalten, und die Beamten waren verzweifelt. Neill verkündete plötzlich, daß, da die Demokratie offenkundig versagt habe, er sich zum Diktator ausrufe, und daß nur wir selbst daran schuld seien. Zunächst lachte jeder, aber als sie merkten, daß es strenge Beschränkungen bei den Mahlzeiten gab, und wie oft man ins Kino oder in die Stadt durfte, herrschten nach zwei Wochen Trübsinn und Verzweiflung. Dann gab es eine Rebellion, doch Neill sagte, daß es noch schlimmer kommen werde. Schließlich wurde eine Deputation geschickt, um ihn zu bitten, die Lockerung all dieser Beschränkungen zu erwägen, und als er ablehnte, merkten wir, was es heißt, unter einem totalitären Regime zu leben. Im richtigen Moment, so sagte er, sei er bereit zu einer Versammlung, um zu hören, was geredet wird, und dann werde er seine Bedingungen für die Beendigung der Diktatur umreißen. Wenn die Bedingungen nicht akzeptiert würden, werde die Diktatur noch weiter verschärft. Es gab einen ziemlichen Aufruhr in der Versammlung, und an einem Punkt sagte Neill: ‚Richtig, eine Diktatur ist es!' und er stand auf, als ob er hinausgehen wollte. An diesem Tag siegte er schließlich, und wir kehrten zur Selbstregierung zurück und beschlossen, selbst die Verantwortung für uns zu übernehmen. Es war brillant.'[103]

‚Ich erinnere mich, daß er auf einer Versammlung plötzlich sagte: ‚Es wird so langweilig, Gesetze, immer nur Gesetze'. Sie begannen, alle Gesetze durchzugehen und zu sehen, ob sie welche streichen könnten. Aber ein Kind sagte: ‚nein nein, dieses Gesetz müssen wir behalten', und ein anderes sagte: ‚nein, nein, jenes Gesetz müssen wir behalten'. Und dann sagte Neill: ‚Ich schlage vor, daß wir sämtliche Gesetze streichen und ganz neu anfangen'. Und überraschenderweise wurde dies ak-

---

102 „One week-end when we were there, and Neill wasn't, we heard the sound of breaking crockery. When we asked in the staff room what it was all about, we were told: ‚Oh, that's the revolution Neill wanted. He's gone away specially for the week-end hoping that it would break out.'" (Lionel Elvin and his wife, in Croall 1984: 178)

103 „Before long a state of anarchy reigned: no rules were being kept, and the officers were in despair. Neill suddenly announced that as democracy had obviously failed he was pronouncing himself dictator, and we had only ourselves to blame. At first everyone laughed, but when they discovered there were very strict restrictions on mealtimes, how many times you could go to the cinema or down town, within a fortnight there was gloom and despair. Then there was a rebellion - but Neill said it would get worse still. Finally a deputation was send to ask him to consider relaxing all these restrictions, but he said he wouldn't do that, we were finding what it was like to live under a totalitarian regime. At the right moment he said he would be prepared to have a meeting to listen to what was being said, and he would then outline his conditions for stopping to be dictator. If the conditions were not accepted, then the dictatorship would be stepped up. There was quite an argy-bargy at the meeting, and at one stage Neill said: ‚Right, dictatorship it is' and got up as if to go out. Finally he won the day, and we went back to self-government, having agreed to take responsibility for ourselves. It was brilliant." (Roger Anscombe in Croall 1984: 178)

zeptiert. Aber nach der Versammlung hatten sie diese großartige Gefühlsreaktion, und gingen mit ihren privaten kostbaren Besitztümern - Fahrrädern und dergleichen - zu Bett, weil sie fühlten, daß sie ohne Gesetze nicht leben könnten. Und sie gingen immer wieder zu Neill und sagten: ‚Dies ist furchtbar', und er sagte fröhlich: ‚Oh, ich finde es wundervoll!' So wählten sie schließlich auf einer anderen Versammlung Neill zum Diktator. Aber das half ihnen nicht, denn als Diktator diktierte er kein einziges Gesetz.'[104]

Hammelmann (1991) und Rollin (1992) besuchten offenbar kurz nacheinander Summerhill und berichteten von einer Anarchieperiode Ende 1991, also 18 Jahre nach Neills Tod:

„Ich nehme am nächsten Tag an einem dieser berühmten Meetings teil. Vor einer Woche hat es eine kleine Revolution gegeben. Sämtliche Verbote waren aufgehoben worden. Jetzt, eine Woche später, liegen Anträge vor, einige davon wieder in Kraft zu setzen. Chairman ist der sechzehnjährige Kazanari, genannt Kaz, als Sekretärin fungiert die fünfzehnjährige Naomi. Umsichtig leiten sie die Debatte, die von allen Beteiligten mit Witz und Hartnäckigkeit geführt wird.

Nach einer Stunde schon ist es vorbei mit dem Rauchen und auch mit dem Skateboard-Fahren. Fallengelassen wird einstweilen das uralte Thema Schlafenszeiten, verhandelt wird dagegen die Frage, ob es Roger weiterhin erlaubt sein soll, eine Spielzeugpistole[105] zu tragen." (Hammelmann 1991: 106)

„Vor kurzem war es wieder mal soweit. Da hatten sie 190 Gesetze, doch nach dem ‚General meeting' keines mehr. Erlaubt war, was gefiel. Nicht mal drei Wochen hielten die Schüler ihr selbst gewähltes Chaos durch: Als der teure Plattenspieler im Disco-Raum zusammenbrach, tauchte das erste Gesetz wieder auf: Nur ein auserwähltes Team darf jetzt den Apparat bedienen. Als nächstes wurden die Skateboardfahrer von den Fluren verbannt, weil niemand mehr den Höllenlärm ertragen wollte; dann verschwand der Fußball aus dem Speisesaal, und neulich haben sich die Schüler wieder rigide Schlafenszeiten verordnet: Um acht müssen die Kleinen, um halb zwölf die Großen ins Bett." (Rollin 1992: 53)

---

104 „I remember at one meeting he suddenly said, ‚It's getting so boring, it's nothing but rules.' They started to run through them all, to see as they could scrap any. But one kid said, ‚No, no, we must keep that one.' And another said, ‚No, no, we must keep that one.' And then Neill said, ‚I propose that we scrap the whole lot and start again.' And very surprisingly this was accepted. But when the meeting was over, they had this great emotional reaction, and went to bed with their private, precious possessions - bicycles and things - because they didn't feel they could live without rules. And they kept going to Neill and saying, ‚This is terrible.' And he said cheerfully, ‚Oh, I think it's marvellous.' So finally, at another meeting, they voted to make Neill a dictator. But that didn't help them, because as a dictator he just didn't dictate any rules." (Lucy Francis, in Croall 1984: 178 f.)

105 Die Pistole wurde konfisziert, ebenso wie eine andere Pistole desselben aggressiven Jungen im Bericht von Rollin, weil der Junge damit andere belästigte bzw. verletzte. Der Junge kämpfte wortreich um seine Waffe, lieferte sie nach dem Beschluß aber willig und ohne Groll aus.

8.7. Persönlichkeit und pädagogische Tätigkeit des Erziehers

Man kann vor allem bei Neill (aber auch bei Lane und Wills) sehr leicht zum Eindruck gelangen, daß hier ein singuläres pädagogisches Genie vermittels persönlicher magischer Kräfte durch bloße untätige Anwesenheit pädagogische *Wunder* zu wirken pflegt. Dieser Eindruck ließe sich durchaus mit Aussagen von Summerhill-Schülern stützen[106], ist jedoch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine durchaus unbefriedigende Erklärung[107].

Vor allem am Beispiel Neills soll daher in diesem Kapitel versucht werden, dieses (tatsächlich stattfindende!) *Wunder* zu beschreiben, zu erklären und es damit (zumindest prinzipiell) aus dem Bereich der *Magie* in den der (zumindest prinzipiell) erlernbaren *Methode* oder Technik zu versetzen.

Zwei Dinge haben mich zu diesem Versuch bewogen. Zunächst die allzuhäufige und allzuvage Erklärung unerklärter Wirkungen mit der Floskel *große Erzieherpersönlichkeit*, die von eben diesen Erzieherpersönlichkeiten dann aber vehement bestritten wird. Der zweite Grund waren die sehr deutlichen Probleme, die Schmidt-Herrmann (1987: 151 - 181 - bislang das mit Abstand kenntnisreichste deutschsprachige Werk über Neill!) bei der Beschreibung der *pädagogischen Tätigkeit* (im Gegensatz zu *Untätigkeit*) Neills hatte: Sie bleibt konsequent auf der Ebene des abstrakten theoretischen Konzeptes, ohne konkrete Handlungen des Erziehers deutlich werden zu lassen,[108] und

---

106 Diese sprechen tatsächlich von magischen (bzw. *beinahe magischen* Fähigkeiten, ohne die Einschränkung *beinahe* zu erklären (vgl. Kapitel 8.7.2.5.).

107 Von Zauberei und Magie wird dann gesprochen werden, wenn deutlich ist, daß eine Person über Wirkkräfte verfügt, deren Wirkung ein Beobachter zwar deutlich wahrnimmt, aber mit seinen Ursache-Wirkungs-Modellen nicht zu erklären vermag. Er schreibt darum hilfsweise der Person persönliche Fähigkeiten einer ganz besonderen und außergewöhnlichen Art zu.
Konzepte wie *Genie* und *Charisma* scheint mir nicht allzuweit von einer so verstandenen *Magie* entfernt zu liegen. Insofern bezeichnen die Konzepte *Genie* und *Magie* vor allem das grundlegende Unverständnis der Vorgänge.
Sobald eine hinreichende Beschreibung der Ursache-Wirkungs-Beziehung gefunden ist, verschwindet die unerklärliche *Magie* und wird zu einer prinzipiell lehr- und erlernbaren erklärbaren *Technik* oder Methode.

108 Sie weist dort ihre zentrale These detailliert und überzeugend nach, „dass die antiautoritäre Erziehung Neills keinesfalls als ein Verzicht auf erzieherische Einflussnahme zu verstehen ist" (Schmidt-Herrmann 1987: V), sondern daß der zentrale Fehler der Rezeption Neills gerade dieser Irrtum ist. Neills Konzept besteht, im Gegensatz zu landläufigen Behauptungen, keineswegs im Gewährenlassen und in bloßer Untätigkeit. Neill lehnt das Gewährenlassen (laissez faire) ausdrücklich als *Zügellosigkeit* (license) ab, verurteilt es als kinderverderbend und fordert selbst eine aktive (wenngleich indirekte) Erziehung.

weist (zu Recht!) auf die mangelhafte theoretische Begründung bei Neill hin: „dass Neill nicht recht erklären kann, was er in der Erziehung tut oder unterlässt und warum er so handelt", Schmidt-Herrmann (1987: 182 f.).

Ich hoffe, aufgrund eines breiteren Überblicks über andere ähnlich arbeitende Einrichtungen eine bessere Beschreibung dieses Punktes entwerfen zu können, werde sie aber (da sie schwerlich aus Neills unzureichender Beschreibung herauszudestillieren sind) ganz bewußt sehr frei als eigenen Interpretationsentwurf konstruieren[109], mich dabei weniger eng an Texten orientieren und auch darauf verzichten, Einzelheiten am Text zu belegen.

8.7.1. Der falsche Anschein von laissez-faire und Untätigkeit

Vor allem gegen Summerhill (als bekanntester selbstregierter Einrichtung) ist häufiger der **Vorwurf des *laissez faire*** erhoben worden[110], des völligen Gewährenlassens und bloßen lenkungslosen Nichteingreifens, des extrem permissiven Nicht-Tuns, der pädagogischen Untätigkeit und bloßen Reifen- und Wachsenlassens.

---

109 Die wenigen erwähnten Tätigkeiten des Erziehers: Verständnis, die Haltung des Vertrauens, therapeutische Arbeit und Erlaß von Sicherheitsregeln scheinen mir zur Beschreibung einer erzieherischen Tätigkeit durchaus unzureichend.
Die Untersuchung der etwaige Behandlung derartiger Probleme in der Fachliteratur hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt und wurde nicht geprüft.

110 Bott (1973: 12) nennt „Alexander Neill und Siegfried Bernfeld (Gärtnerbeispiele für Pädagogen)" als Beispiele einer „Pädagogik des bloßen Wachsen- und Reifenlassens".
Theo Dietrich (in Kron 1973: 125 - 132) unterteilt zwei Stränge der antiautoritären Erziehung, mit fließenden Übergängen, vor allem was Freud betrifft: *Zum einen den sozialistischen Strang* von den Utopischen Sozialisten und Marx mit Freud zur Kinderladenbewegung, die sich dann aber als revolutionäre Erziehung an die Autorität der politischen Ideologie des Leninismus anlehnt und damit nicht mehr antiautoritär ist.
Zum anderen den unpolitischen, rein pädagogischen Strang, der durch *negative Erziehung*, „‚Nicht-Tun' (S. Bernfeld)" und Wachsenlassen charakterisiert wird, mit Rousseau, Key, der Pädagogik-vom-Kinde-aus und Neill, „unter gleichzeitiger Mithilfe eines gütigen, verständnisvollen Erziehers, so u. a. bei A. S. Neill." (S. 127). Dietrich faßt *antiautoritär* faktisch als *anti-Autorität* und setzt(!) dann, daß Erziehung immer im Voraus festliegende Erziehungsziele und damit Autorität enthalte. Er nimmt *vernünftigerweise* die Existenz eines angeborenen Aggressionstriebes an, verweist die antiautoritären Grundannahmen ohne weitere Begründung ins *Reich der Utopie* und folgert daraus, die antiautoritäre Erziehung sei *unlogisch und wirklichkeitsfremd* (S. 131), um sodann eine eigenes Modell einer *repressionsarmen* Erziehung zu entwerfen.
Prinzipiell ähnlich (unter Berufung auf Dietrich) argumentieren auch Breinbauer (1980) und Claßen (1980). Breinbauer (1980: 304) behauptet, „daß in dem einen Modell durch die Absolutsetzung des Prinzips der Selbstregulierung das Kind der Autorität der eigenen Triebansprüche ausgeliefert wird, in dem anderen Fall, dem Postulat des Klassenkampf folgend, der Autorität der Utopie einer klassenlosen Gesellschaft oder der Diktatur des Proletariats bzw. seiner Protagonisten."

Neills radikale Ablehnung einer Beherrschung des Kindes ist dabei überall deutlich verstanden worden. Sehr häufig **mißverstanden wurde** aber **Neills Alternative**. Viele Befürworter und auch Kritiker konnten sich zwar ein Beherrschen des Kindes und auch ein Vom-Kind-beherrscht-werden vorstellen, nicht aber die von Neill gewünschte dritte Möglichkeit: ein weitgehend herrschaftsloses Zusammenleben als freie, gleichberechtigte Menschen[111], nicht als Herrscher und Beherrschte.

Neills ganz ausdrückliche Ablehnung von Nachgiebigkeit, Verwöhnung und permissivem völligen *Gewährenlassen* wurde häufig ignoriert.[112] **Neill**

---

111 „Wenn ich jedoch sage: ‚Der mittlere Teil des Gartens ist frisch gepflanzt. Niemand darf darüber laufen!', dann akzeptieren das alle Kinder in der gleichen Weise, wie sie Derricks Kommando hinnehmen: ‚Niemand darf mit meinem Ball spielen, wenn er mich nicht vorher gefragt hat!'" (Neill 1969: 158)
„Ich bin für die Kinder keine Obrigkeit, vor der man Angst haben muß. Ich stehe auf gleicher Stufe mit ihnen, und wenn ich wegen meiner Kartoffeln Krach schlage, dann hat das für sie nicht mehr zu bedeuten, als wenn ein Schüler sich über seinen durchgestochenen Fahrradschlauch aufregt. Steht man mit dem Kind auf gleicher Stufe, dann ist gar nichts dabei, mit ihm einen Streit zu haben.
Nun wird man vielleicht sagen: ‚Das ist ja alles Quatsch, es kann keine Gleichheit geben. Neill hat zu sagen; er ist stärker und klüger.' Das stimmt allerdings. Ich bin Herr im Haus, und wenn die Schule in Brand geriete, würden die Kinder zu mir gelaufen kommen. Sie wissen, daß ich stärker bin und mehr weiß. Das hat aber nichts zu sagen, wenn ich ihnen auf ihrem Gebiet begegne - auf dem Kartoffelbeet sozusagen." (Neill 1969: 26)
(freie Familie...) „ich behaupte nicht, in einer solchen Familie könnten die Kinder tun und lassen, was sie wollten. Die Erwachsenen haben ihre Rechte. Der Vater muß energisch sagen, er wünsche nicht, daß sein Wagen beim Spielen als Räuberhöhle benutzt wird. Mutter hat das Recht zu sagen, daß sie nicht wünscht, daß Mary ihre besten Pfannen benutzt, um Sahnebonbons zu machen und sie dann ungespült stehen läßt. Da herrscht faires Geben und Nehmen, und wenn zwischen allen Familienmitgliedern ein liebevolles Verhältnis besteht, hinterlassen solche Unstimmigkeiten weder Hass noch Groll." (Neill 1973: 23)
„Einem Kind Freiheit zu geben ist nicht einfach. Es bedeutet, daß wir uns weigern, es Religion, Politik oder Klassenbewußtsein zu lehren." (Neill 1969: 120) Wobei Neill hier unter *Lehren* wohl nicht die pure Informationsvermittlung, sondern das nachdrückliche Aufdrängen von *absoluten Wahrheiten* versteht.
„Die Öffentlichkeit glaubt von freien Kindern, daß sie den ganzen Tag Fensterscheiben einschlagen. Das hat mit Freiheit nichts zu tun. Freiheit in Summerhill bedeutet, daß man sein Leben lebt ohne andere zu belästigen und daß die anderen einen nicht belästigen. Wenn Kinder erst im Alter von zwölf oder dreizehn zum erstenmal in ihrem Leben Freiheit angeboten bekommen, wissen sie nicht, was das bedeutet; sie brauchen eine ganze Zeit, bis sie entdecken, daß es nicht gleichbedeutend ist damit, daß sie tun und lassen können, wozu sie gerade Lust haben. Darüber kann man sich klar werden, wenn man einen Blick auf das Schwarze Brett wirft, wo einige der gültigen Gesetze angeschlagen sind, und wenn man an der Samstagabend-Versammlung teilnimmt. Wie in jedem anderen System gibt es auch bei uns Übertretungen der Gesetze, aber man kann ohne Übertreibung sagen, daß die Kinder hier die Gesetze besser einhalten, als die Gesetze von der Gesellschaft eingehalten werden. Das gilt nur für die inneren Verhältnisse, aber es gibt ja auch eine Welt außerhalb von Summerhill." (Neill in Segefjord 1971: 72 f.)

112 „Es waren so viele Eltern, die Neill mißverstanden haben, daß sein Verleger ihn beschwor, ein Buch zur Erläuterung zu schreiben: ‚Sie müssen das tun, denn sehr viele Eltern in Ame-

fordert *Freiheit*, nicht *Zügellosigkeit* (dies war das Titelthema seines auf *Theorie und Praxis* folgenden ebenfalls weitverbreiteten Bändchens!):

Zur liebevollen Zuwendung zum Kind gehört auch, daß der Erzieher *aufrichtig* ist und sich so zeigt, wie er wirklich ist, als *vollständiger* Mensch, und dem Kind nicht eine ideale Fassade vorschauspielert (auch wenn es gelegentlich sinnvoll sein kann, einen Ärger einmal nicht zu zeigen). **Wer einem Kind *alles* erlaubt und sich von ihm *herumkommandieren* läßt, ist ihm gegenüber nicht aufrichtig**, erweckt in ihm falsche Vorstellungen und Erwartungen, **betrügt** es um die Wahrheit und erzieht es so zum Tyrannen. Sämtliche Menschen (Kinder wie Erwachsene!) müssen lernen, sich in die Gemeinschaft einzufügen. Weder das Kind noch die Eltern dürfen *alles*, beide dürfen einander nicht herumkommandieren, denn niemand hat ein Recht, andere Menschen zu belästigen. Erzieher müssen dem Kind deutlich mitteilen, wenn es Rechte anderer verletzt (auch und gerade die Rechte der Erzieher!), lästig fällt, schädliche oder gefährliche Dinge tut. **Erzieher sollen sich nicht aufopfern!**

Verwöhnung[113] bedeutet für Neill einen Mangel an *wirklicher* Liebe und Anerkennung, eine Vernachlässigung der wirklichen Interessen des Kindes.

---

rika, die *Summerhill* gelesen haben, empfinden nun ein Schuldgefühl wegen der bisherigen strengen Erziehung ihrer Kinder und erklären ihnen deshalb, man lasse ihnen von nun an ihre Freiheit. Und das Ergebnis ist dann gewöhnlich ein verzogenes Balg, weil die Eltern einfach keine klare Vorstellung davon haben, was mit Freiheit eigentlich gemeint ist.‘ (Erich Fromm in: Summerhill Pro und Contra (1971: 213), aus S. 7 der US-Ausgabe von *Freedom - not License* zitierend).

„Diesen Unterschied zwischen Freiheit und Zügellosigkeit können viele Eltern nicht begreifen. In einem Heim, in dem Disziplin herrscht, haben die Kinder *keine* Rechte. In einem Heim, in dem sie verwöhnt werden, haben sie *alle* Rechte. In einem guten Heim haben Kinder und Eltern jedoch die gleichen Rechte. Und dasselbe trifft auf die Schule zu.“ (Neill 1969: 116 f.)

„Allzu viele neue Lehrer und Hausmütter haben Schwierigkeiten, zwischen Freiheit und Zügellosigkeit zu unterscheiden. Eine Hausmutter ließ es zu, daß ihre Gruppe einen Haufen Möbel zertrümmerte: ‚Ich dachte, ich solle nie nein sagen.“ (Neill 1982: 188)

„Freiheit heißt, tun und lassen zu können, was man mag, solange die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt wird. Das Ergebnis ist Selbstdisziplin.“ (Neill 1969: 123, vgl. 158, 314).

„Ein Kind muß ja lernen, daß man nicht die Werkzeuge eines anderen ausleihen und zugrunde richten oder ihm sonst einen Schaden zufügen darf. Wenn man nämlich einem Kind seinen Willen auch auf Kosten eines anderen lässt, dann ist das schlecht für das Kind. Es wird verwöhnt, und ein verwöhntes Kind ist ein schlechter Mitmensch.“ (Neill 1969: 168)

„Ich möchte hier deutlich sagen, daß ich mich nicht für Libertinage einsetze. Man muß sich immer die Frage stellen: *Fügt, was Herr X tut, irgend jemandem Schaden zu?* Kann die Frage verneint werden, dann ist jeder, der sich über Herrn X erregt, lebensfeindlich.“ (Neill 1969: 311)

113 „Man sollte einem Kind nicht alles geben, was es haben will. Im allgemeinen bekommen Kinder heutzutage viel zuviel, so daß sie es gar nicht mehr zu schätzen wissen, wenn man ihnen etwas schenkt. Eltern, die ihre Kinder mit Geschenken überhäufen, lieben sie häufig gar nicht. Sie möchten ihr Versagen kompensieren, indem sie ihre Elternliebe demonstrativ zur

Sie ist oft der Versuch, aus Furcht um die eigene Popularität und Beliebtheit die Zuneigung mit Belohnung zu *erkaufen*. **Jede (!) Belohnung** aber **untergräbt die Moral** des Kindes, ist eine Bestechung dafür, gegen die eigenen Gefühle und Überzeugungen zu handeln. Der Hintergrund eines solchen Handelns mag sein, daß der Erzieher sich selbst nicht für liebenswert hält oder aber dem Kind sein eigenes Leben aufgeopfert hat und es nun als Verlängerung der eigenen Person und nicht als selbständigen Menschen betrachtet.

Neill verwendet allerdings zentrale Begriffe wie *Gehorsam* und *Autorität* unklar und widersprüchlich[114], was die Gefahr von Mißverständnissen sehr erhöht.

Neben dem eher abstrakten Erziehungskonzept wäre nun nach dem konkreten pädagogischen Handeln Neills zu fragen. Wie schon in Kapitel 4.5. gezeigt wurde, ist der Vorwurf des Laissez-faire-Erziehungsstils bei Neill falsch. Trotzdem erscheint mir der Vorwurf (obwohl falsch!) durchaus *begreiflich*, denn er hat einen sehr *betrachtenswerten* rationalen Kern: Es sieht (oberflächlich) tatsächlich so aus, als ob - z. B. - Neill in Summerhill päd-

---

Schau stellen. Sie handeln damit ähnlich wie ein Mann, der seine Frau betrogen hat und ihr nun großzügig einen Pelzmantel schenkt, den er sich eigentlich gar nicht leisten kann." (Neill 1969: 280)

114 Neill befürwortet *Gehorsam* und *Autorität* und lehnt zugleich beides ab, und gibt statt einer klaren Regel nur vage Beispiele zur Unterscheidung an. Er fordert / behauptet hintereinanderweg, Erwachsene und Kinder sollten einander *gegenseitig* gehorchen (das ist nicht das, was man üblicherweise *Gehorsam* nennt!), in Summerhill gäbe es fast keinen Gehorsam und fast keine Autorität, doch Gehorsam sei manchmal doch wichtig und in der Praxis gebe es in Summerhill natürlich doch Autorität.

„Denn Gehorsam sollte eine Frage von Geben und Nehmen sein. Gelegentlich kommt es vor, daß ein von der Schulversammlung erlassenes Gesetz nicht beachtet wird. Dann können die Kinder selbst etwas dagegen unternehmen. Im großen und ganzen existiert Summerhill jedoch ohne jede Autorität und ohne Gehorsam. Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, *solange es die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt.* Und das ist ein Ziel, das in jeder Gemeinschaft verwirklicht werden kann.

Bei dem Prinzip der Selbstbestimmung gibt es keine Autorität in der Familie. Das heißt, es gibt keine laute Stimme, die ruft: ‚Ich sage das, und damit basta!' In der Praxis gibt es natürlich Autorität. Diese Art von Autorität kann man vielleicht Schutz, Fürsorge, Verantwortung der Erwachsenen nennen. Eine solche Autorität verlangt manchmal Gehorsam, doch bei anderen Gelegenheiten gehorcht sie auch. So kann ich zu meiner Tochter sagen: ‚Du kannst diesen Schmutz und das Wasser da nicht mit ins Wohnzimmer bringen!' Das ist nicht mehr, als wenn sie zu mir sagt: ‚Geh hinaus, Papi. Ich mag nicht, dass du jetzt in meinem Zimmer bist!', ein Wunsch, dem ich natürlich ohne Widerrede Folge leiste." (Neill 1969: 158)

Hier ist neben der Übersetzung allerdings zu berücksichtigen, daß das Zitat aus *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* stammt, einem Buch, das z. T. Satz für Satz aus anderen Büchern kombiniert wurde. Möglicherweise sind die hier zitierten Sätze aus mehreren Büchern unterschiedlicher Entstehungszeit zusammengefügt und nicht als fortlaufender Text geschrieben worden. Ohne eine historisch-kritische Ausgabe von *Theorie und Praxis* (um von einer Neill-Gesamtausgabe ganz zu schweigen), die zumindest die *Herkunft* des jeweiligen Satzes angibt, können solche Passagen schwerlich gewertet werden.

agogisch weitgehend untätig gewesen wäre. **Die eigentliche Erziehungstätigkeit ist in selbstregierten Heimen in der Tat schwer zu erkennen, sie verschwindet hinter der so offensichtlichen Tätigkeit der Kinder**. Ein Vergleich Neills mit einem (fiktiven) traditionellen Erzieher mag das verdeutlichen.

Der traditionelle Erzieher zielt meist unmittelbar kurzfristig auf die Veränderung des *Verhaltens*. Zum Zweck der Verhaltensänderung ergreift er *Erziehungsmaßnahmen*: er lobt, tadelt, belehrt, belohnt, straft etc. Seine Erziehungsmaßnahmen sind separate abgrenzbare Handlungen, bei denen sowohl die Tatsache, daß er dabei *tätig* ist, als auch die gezielt *pädagogische Ausrichtung* seiner Tätigkeit offensichtlich sind. Ein enger *zeitliche Zusammenhang* macht dabei die *gezielte* Absicht deutlich. Seine Maßnahmen sind deutlich *als Erziehungsmaßnahmen* erkennbar und sollen oder müssen auch erkennbar sein: Ein Lob, das als Lob nicht erkennbar ist, wird schwerlich als Lob wirken.

Der traditionelle Erzieher handelt ständig in herausgehobener Stellung *als Erzieher*, bei ihm ist deshalb seine Erziehungstätigkeit auf den ersten Blick sichtbar.

Nahezu alle Kennzeichen, die man traditionell mit *Erziehung* verbindet, treffen auf Neill nicht zu. Neill sieht sich auch nicht als *Erzieher* sondern als *Psychologe*. Diese andere Art der Einwirkung[115] scheint mir bislang nicht hinreichend beschrieben zu sein.

Neill lehnt eine herausgehobene Stellung ab und will auf gar keinen Fall das Verhalten der Kinder unmittelbar beeinflussen, auch die üblichen Erziehungsmaßnahmen Lob, Tadel, Belehrung, Lohn, Strafe und Drohung lehnt er betont ab: sie *verdürben* das Kind. Auch den Versuch, auf indirektem Weg, z. B. über eine gezielte Auswahl von Einflüssen und (einseitige) Informationen, den Charakter von Kindern langfristig pädagogisch zu formen, lehnt er - fast noch entschiedener - ab als die *Erbsünde der Pädagogik*.

Neill hat zwar zweifellos besondere Aufgaben (Finanzen, Verwaltung, Behörden, Wirtschaftsleitung, Sicherheitsvorkehrungen...), aber das ist noch nicht eigentlich *Erziehung*. Seinem direkt beobachtbaren Verhalten nach unterscheidet er sich (Verwaltung etc. einmal ausgenommen) kaum von einem *großen Kind*. Er läuft herum, redet mit einigen Lehrern und / oder Schülern über dies und das, nimmt ebenso wie andere Lehrer und Schüler an den Versammlungen teil und ergreift dort gelegentlich auch das Wort. Alldies tut ein Kind auch.

115 Man könnte erwägen, ob für diese andere Art der Einwirkung, für dieses *funktionale Äquivalent* zur traditionellen Erziehung das Wort *Erziehung* verwendet oder ob ein anderes Wort dafür gefunden werden sollte. Hier liegen Vorschläge vor wie *Antipädagogik* oder *Unterstützung*.

Da Neill keine formal herausgehobene Position einnimmt, sind seine Handlungen auch nicht mehr unmittelbar als herausgehobene *speziell pädagogische* Handlungen erkennbar.

Der traditionelle Lehrer, der mit dem Rohrstock straft oder die Leistung eines Schülers kritisiert, ist vor allem dadurch von einem seinen Kameraden verprügelnden oder einem besserwisserischen Kind deutlich zu unterscheiden, daß er seine Strafe und Kritik (aufgrund seiner herausgehobenen Position) in deutlich anderer *Form* gestaltet und inszeniert. Entfällt die herausgehobene Position, entfällt auch die deutliche *Erkennbarkeit* der Handlungen als *pädagogisch*, auch wenn sie von Intention und Wirkung her pädagogisch ist.

Wenn etwa Neill sich mit einem Kind schlägt[116], ist dies *äußerlich* nur noch schwerlich von einer Prügelei der Kinder untereinander abzugrenzen, obwohl Neill dabei zweifellos *als Pädagoge* (bzw. Psychologe) und aus pädagogischen Motiven handelt.

Neills Empfehlung *scheint* weitgehend pädagogische Passivität zu sein. Ein aktiver Part des Erziehers ist - abgesehen von Wirtschaftsführung, Verwaltung, Finanzen und Therapie - zunächst schwer erkennbar. Deshalb ist der Vorwurf der Passivität, des *laissez faire* durchaus verständlich (obwohl er falsch ist!).

Da die Pädagogen hier nicht in herausgehobener Stellung arbeiten, erscheint ihre Tätigkeit nicht als *pädagogisch*, sondern *nur* wie *ganz normales Leben*.

Dies ist **kein Zufall: Bei Lane, Neill und Wills benötigt der Mensch eigentlich keine *Erziehung***: Er bedarf der Pflege und Unterstützung, muß auch lernen, muß auch von anderen Menschen lernen, etwa lesen und schreiben, aber ein Bedarf an gezielt planmäßiger Einwirkung auf bestimmte Erziehungsziele hin ist in den Vorstellungen der drei kaum auszumachen.

8.7.1.1. Anthropologisches und pädagogisches Konzept: Lernen statt Belehrt-werden; Ent-Erziehung

Der Mensch gilt biologisch als *Mängelwesen*: ihm sind seine Verhaltensweisen nicht schon von Geburt an fest fixiert mitgegeben, sie sind vielmehr in weitem Ausmaß variabel und müssen durch Lernen erst ausgeformt werden. Dem entspricht auch die Geburt - und damit Lernfähigkeit - in einem sehr frühen und völlig hilflosen Entwicklungsstadium, in dem **das Kind zur Le-**

116 Es wird beschrieben, daß Neill sich gelegentlich und wohlüberlegt selbst gegen mehrstündige heftige und schmerzhafte körperliche Angriffe eines gestörten Kindes nicht wehrte, in anderen ebenfalls wohlüberlegten Fällen (Neill 1969: 168) aber konsequent zurückschlug (vgl. Croall 1984: 143).

benssicherung unbedingt der Unterstützung durch Erwachsene (z. B. Eltern) **bedarf. Sein wesentliches Grundbedürfnis ist** die absolute Sicherheit dieser Beziehung, die ihm die Befriedigung seiner Bedürfnisse und damit das Leben erst ermöglicht: ist die **Liebe**, **Anerkennung**, **Zustimmung** *seiner* Erwachsenen. Das Verschwinden dieser Sicherheit der Beziehung (*Liebe*) ist *unmittelbar* lebensbedrohend. Das Kind will *unbedingt* sicher *dazugehören* und ist *von sich aus* bereit[117] , sich *seinen* Erwachsenen weitestgehend anzupassen, sofern sie ihm diese unbedingte Sicherheit der Beziehung (*Liebe*) bieten.

Eben diese unbedingte **Sicherheit der Beziehung** (*Liebe*), die Sicherheit der *un-bedingten*[118] Befriedigung seines Grundbedürfnisses, muß den Kindern in der Erziehung unter allen Umständen, geboten werden. Wenn dies gelingt, **wird das Kind von sich aus die notwendigen Verhaltensänderungen und Lernschritte unternehmen, weil es in seiner Gruppe Anerkennung finden will / muß**.

Dies ist kein Konzept der bloßen Reifung von innerlich biologisch festgelegten, sich aber erst im Zeitablauf entfaltenden unwandelbaren Anlagen[119] , sondern ein **Konzept des selbständigen**, durch die Umwelteinflüsse gesteuerten **Erfahrungslernens** aus Versuch und Irrtum (das allerdings manchmal

---

117 Vgl. zur natürlichen Tendenz des Kindes zu Einordnung auch Schmidt-Herrmann (1987: 20, 83, 101, 104, 111, 194). Diese Tendenz wird auch von Wills stark betont.

118 Gemeint ist die Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes um seiner selbst willen, un-bedingt, im Gegensatz zu einer von der Erbringung bestimmter Leistungen (Wohlverhalten) abhängigen (*bedingten*) Bedürfnisbefriedigung. Sämtliche *Konditionierung* und *Lohn-Strafe-Erziehung* arbeitet mit *bedingter* Bedürfnisbefriedigung, ist hier also gerade nicht gemeint.

119 Allerdings könnten einzelne (mißverständliche) Äußerungen Neills auch im Sinne purer Anlagenreifung gelesen werden. Gern zitiert (z. B. Breiteneicher u. a. 1971: 45; Krieger 1970: 15;) wird Neills (1969: 22 f.) naive Behauptung, ein unbeeinflußt sich selbst überlassenes Kind entwickle sich gemäß seinen angeborenen Fähigkeiten. Diese tatsächlich als eine *Pädagogik des bloßen Wachsen- und Reifenlassens* auffassbare Äußerung machte Neill übrigens im Zusammenhang mit Schullernen, dem einzigen Bereich, in dem er die Kinder tatsächlich sich selbst überließ (wofür er von den meisten Freunden kritisiert wurde, vgl. Kapitel 18.2.2. u. 18.4.1.).
Insgesamt gesehen geht Neills Konzept aber eindeutig von der Vorstellung des selbständig aktiv lernenden Menschen aus und nicht von einer pflanzenhaften bloßen inneren Reifung von bereits fest vorgegebenen Anlagen.
„Nach meiner Ansicht ist das Kind von Natur aus verständig und realistisch. Sich selbst überlassen und unbeeinflußt von Erwachsenen, entwickelt es sich entsprechend seinen Möglichkeiten. Logischerweise ist Summerhill eine Schule, in der Kinder mit der angeborenen Fähigkeit und dem Wunsch, Gelehrte zu werden, Gelehrte werden, während jene, die nur zum Straßenkehren geeignet sind, Straßenkehrer werden. Bisher ist jedoch aus unserer Schule noch kein Straßenkehrer hervorgegangen. Ich sage das ohne Snobismus, denn ich sehe eine Schule lieber einen glücklichen Straßenfeger hervorbringen als einen neurotischen Gelehrten.“ (Neill 1969: 22 f.)

einer logischen Stufenfolge unterliegen kann). Gemeint ist hier selbständiges Lernen aus eigenen Erfahrungen, nicht ein Belehrt-werden.

Allerdings existieren (wie mehr oder weniger bei allen Pflanzen und Tieren) einige unwandelbare biologische Grundbedürfnisse (und einige mögen sich auch erst mit der Zeit entfalten), die (lustvolle) Befriedigung suchen (Hunger, Durst, Sexualität, Gruppenzugehörigkeit etc.). Doch *wie* sie befriedigt werden, ob in der Urhorde als Jäger und Sammler oder innerhalb einer bestimmten Gruppe einer bestimmten Gesellschaft entsprechend den dortigen Gepflogenheiten, *das* wird erlernt.

Sofern das (geliebte) Kind hinreichend Versuche unternehmen kann, **selbständig die Umgebung zu erforschen** und die Auswirkungen davon zu erfahren, ist (von einigen Sicherheitsmaßnahmen und Erklärungen nicht erkennbarer Zusammenhänge abgesehen) **eine gezielte Verhaltensformung hier kaum nötig. Sofern die liebende Grundbeziehung**, die un-bedingte Befriedigung des Grundbedürfnisses im Grundsatz **sicher sind, ist auch eine u. U. notwendige Bedürfnis-Einschränkung im Einzelfall (Mangel) durchaus kein Problem** und kann verkraftet werden. Neill hat grundsätzlich eine optimistische Sicht des Lebens: Bei Befriedigung seiner wesentlichen Grundbedürfnisse steht dem Glück des Menschen nichts im Wege.

Die Kindheit ist ein vollwertiger Teil des Lebens, nicht nur eine vorgeschaltete Vorbereitungszeit (Zeit der Erziehung) auf das spätere, eigentliche Leben als fertig erzogener Erwachsener. Da das Kind die notwendigen Antriebe bereits besitzt, muß sein Verhalten im allgemeinen nicht von außen gesteuert werden, es wird - wenn sein Grundbedürfnis befriedigt ist und man es nur nicht hindert - aus eigenem Antrieb bald das Notwendige gern und von sich aus lernen und tun.

Durch Herrschaft bedingte (falsche) Moralvorstellungen und Menschenbilder (und deren Verinnerlichung im eigenen Erzogen-werden als Kind) machen den Erzieher glauben, auch er müsse Herrschaft über das Kind ausüben. Die traditionelle Erziehung ist dann eifrig bemüht, das Handeln des Kindes fremdzubestimmen, und **überdeckt** so die eigentlichen **natürlichen Antriebe** und natürlichen Anpassungsbereitschaften, **läßt sie unwirksam werden**. Danach werden sie mit großem Lenkungs-, Herrschafts- und Gewaltaufwand gewissermaßen künstlich simuliert. Statt selbst frei lernen zu dürfen, wird das Kind gewaltsam belehrt und büßt dabei seine selbständige Lernfähigkeit und Lernbereitschaft ein.

Die unterdrückten natürlichen Strebungen, Wünsche und (An-) Triebe sind aber nicht tot, sondern werden nur mühsam *unterdrückt* und dem Bewußtsein ferngehalten (*verdrängt*). Außerhalb des Bewußtseins wirken sie ohne Kontrollmöglichkeit weiter und machen sich u. U. in unterschiedlich-

ster Verkleidung in unerklärlichen, willentlich kaum mehr verhinderbaren Handlungen Luft.

Das so **durch beherrschende Erziehung** (Gewalt, mangelnde Liebe, verweigerte Bedürfnisbefriedigung oder Mißhandlung anderer Art) verdorbene, unglücklich, schwierig und **neurotisch gewordene Kind bedarf der** psychologischen Behandlung, der **Umerziehung oder Rück-Erziehung**. Es gilt also, den Prozeß umzudrehen. Durch Beseitigung der neurotisierenden Zwänge sollen die (ja noch vorhandenen) ursprünglichen natürlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten wieder hervorgelockt und das Kind dadurch wieder befähigt werden, interessiert und furchtlos aus eigenem Antrieb zu lernen, statt nur belehrt zu werden.

Ziel ist gewissermaßen eine **Ent-Erziehung**, eine Aufhebung der früheren Fehl-Erziehung und die Bereitstellung eines geeigneten Raumes, in dem die nachzuholenden Erfahrungen gemacht werden können (Erfahrungslernen) sowie einer Gruppe (mit Ersatzeltern), der man zugehören und an der man sich orientieren kann (Vorbildpädagogik[120]), und der Austausch der Handlungsmotive: Furcht gegen Interesse. Dies kann schwerlich mit weiterer Gewalt geschehen, sondern nur durch völligen Verzicht auf Gewalt, durch **gewaltfreie Erziehung**:

Kein Zwang, keine Verbote, auch keine Moralstandards, ästhetische Forderungen, vorgeschriebene Berufsausbildung, Allgemeinbildungsstandards oder religiöser Zwang, sondern völlige Freiheit - die allerdings an der Freiheit des Anderen und auch an vernünftigen Sicherheitsmaßnahmen ihre Grenze finden muß (also doch einige Verbote!). Damit muß (geradezu überdeutlich-demonstrativ) die kontinuierliche liebende Zuwendung, die un-bedingte Befriedigung der Bedürfnisse einhergehen.

Die Grenzen der individuellen Freiheiten müssen (insbesondere im Konfliktfall) abgesteckt werden, Sicherheitsmaßregeln ebenfalls, und in einer Gemeinschaft müssen aus praktischen Gründen auch diverse andere Absprachen und Vereinbarungen getroffen werden. Diese Regeln (mit Ausnahme der unstrittig lebensnotwendigen) werden nicht von Erwachsenen erlassen, sondern nach gemeinsamer Beratung gemeinsam beschlossen.

Neills Erziehungs-Ziele (wenn man sie denn so nennen will) erscheinen *naturgegeben* und sind deshalb recht vage: Natürlichkeit, Gesundheit, Glück, Selbstregulierung. Darüberhinaus sind hier **formulierte Erziehungsziele kaum möglich, da hier keine Pädagogik zu definierten Zielen hin betrieben wird. Trotzdem** ist dies eindeutig kein Konzept des *reinen*

120 Infolge der Gleichberechtigung von Erwachsenen und Kindern kann Verhalten hier viel unmittelbarer abgeschaut werden als in Verhältnissen, in denen Erwachsenen- und Kinderrollen nicht gleich, sondern komplementär sind. Hinzu kommt Erziehung mit Hilfe von Übertragungsbeziehungen.

Gewährenlassens, sondern enthält **deutliche Wertungen, Ziele und aktive Einflußnahmen** zu deren Erreichung: Ent-Erziehung und Psychotherapie in Richtung auf Wiederbelebung der natürlichen Bedürfnisse und Gesundheit, Herrschaftsfreiheit, individuelle Selbstbestimmung, demokratische Selbstregierung.

Eine Beeinflussung ist hier allerdings nur schwer konkret *erkennbar*: Die Pädagogen sorgen für die äußeren Voraussetzungen (Gründung, Verwaltung, Wirtschaftsbetrieb, Außenkontakte ...), erteilen Unterricht, gründen und erhalten die Selbstregierungs-Versammlung, sorgen für Liebe, Psychotherapie (bzw. *psychologische Erste Hilfe, Private Lessons*) sowie eine Art von Supervision über den Ent-Erziehungs-Prozeß.

Ein Erzieher, der keine - irgendwie gearteten - Wirkungen hervorbringen will und auch keine hervorbringt, wäre gänzlich überflüssig. Die *pädagogische Passivität* der Erzieher in Summerhill besteht jedoch nur scheinbar, auch das *Endprodukt*, die recht klar beschreibbare *Summerhill-Persönlichkeit* (vgl. Kapitel 18.12.) zeigt, daß hier gezielte und beabsichtigte Einflüsse wirken. **Erziehung (d. h. immer auch: Beeinflussung) wirkt hier aber über andere, unkonventionelle Wege und wird darum schwerer als gezielter Einfluß wahrgenommen**.

Eine auf Regierung und Beherrschung des Kindes gerichtete traditionelle Erziehung geschieht eher konflikthaft mit einschränkenden Maßnahmen, die separat als Maßnahmen erkennbar sind. Die **gezielte Einwirkung in Summerhill scheint mehr dauerhaft-stetig zu sein, so daß sie kaum mehr als besondere**, konkreten Zielen zuzuordnende ***Handlung* oder *Maßnahme* erkennbar ist, sondern** eher eine allgemeine ***Haltung*** darstellt. Diese hat zwar ebenfalls Wirkungen und hängt mit weiteren Zielen zusammen, erscheint aber weniger als Teil einer Zweck-Mittel-Relation, sondern eher als allgemeiner persönlicher Charakterzug oder auch als Ideologieelement (d. h. als Teil einer Struktur statt als Maßnahme). Die Schläge des Rohrstockpädagogen werden eher als gezielte Erziehungsmaßnahme, nicht als Folge seiner allgemein aggressiven Persönlichkeit oder Ausdruck seines autoritären allgemeinen Erziehungskonzeptes wahrgenommen, während das Wirken Neills nicht als gezielt planmäßig eingesetzte (Unterlassungs-) Handlung, sondern als überdauernder persönlicher Charakterzug oder Teil seiner allgemeinen Erziehungsvorstellung erscheint.

Erzieherische Beeinflussung in Summerhill scheint weniger durch *Maßnahmen* bewirkt zu werden, sondern eher in Strukturen und Haltungen *eingebaut* zu sein. Erzieher bauen und erhalten Strukturen (die Selbstregierung) und *zeigen Haltung*, die ihr ganzes Handeln durchzieht. Sie können aber kaum bei *Maßnahmen* beobachtet werden. Als Beispiel mag ein offenbar unsinniger Antrag Neills dienen:

Neills nach den Ferien stets erneut eingebrachter und stets niedergestimmter Antrag, ihm pro Kind und Ferientag 2 Shilling zu zahlen, weil er täglich die Betten aller (abwesenden!) Kinder gemacht habe, war mehr als ein dummer Scherz und demonstrierte völlig beiläufig und sehr deutlich praktisch, daß:

- die Demokratie real ist, daß die Autorität tatsächlich bei der Gemeinschaft liegt, nicht beim Leiter, und daß man sich ohne Nachteil gegen die Auffassung des Leiters stellen kann.
- über wirklich wichtige Dinge (das eigene Geld!) beschlossen wird, man sich also darum kümmern sollte.
- Erwachsenen-Anträge besser nicht ungeprüft übernommen werden.

8.7.1.2. Vertrauen auf selbständiges Lernen ist nicht wertindifferent: Erziehung ‚in' statt Erziehung ‚zu' und organisierte Erfahrung

Neill äußerte immer wieder sehr entschieden eigene politische, religiöse (atheistische) und moralische Überzeugungen, lehnte es aber entschieden ab, die Kinder diese Überzeugungen zu lehren. **Aus der Ablehnung, Überzeugungen als *wahr* zu lehren, darf nicht auf eine Gleichgültigkeit** (Indifferenz) **gegenüber diesen Werten geschlossen werden**.

Neill war ein ganz entschiedener Anhänger der Gleichheit und individuellen Freiheit aller Menschen und deshalb der Demokratie. Er lehnte jede *Erziehung zu* autoritativ vorgegebenen Zielen - und sei es die Erziehung *zur Demokratie* - scharf ab[121]. Das Kind soll aus eigener Erfahrung seine eigenen Werte und Vorstellungen bilden. Trotzdem heißt das nicht, daß Neill der Entwicklung des Kindes indifferent und uninteressiert gegenübersteht, im Gegenteil. Ein Beispiel soll dies erläutern:

Neill setzt an die Stelle einer *Erziehung zur* Demokratie das *Leben in* Demokratie. Er predigt nicht, sondern garantiert einige allgemeine Grundrechte[122] und läßt dann praktizieren.

Aus der Ablehnung der *Erziehung zu* läßt sich aber nicht auf eine Wertindifferenz Neills schließen. Die **demokratische Wertung ist vielmehr bereits in der Struktur der Schule vorgenommen** und damit viel grundle-

121 *Erziehung zu* etwas setzt immer voraus, daß der Erziehende *objektiv* weiß, was für den Erzogenen gut und richtig ist und dem Erzogenen darum *vorschreiben* kann, wie er künftig zu leben hat. Neill bestreitet prinzipiell, daß irgendjemand einem Anderen autoritativ vorschreiben darf, wie er richtig zu leben hat, was für den Anderen *gutes leben* heißt. Eine solche *objektive Wertentscheidung* ist tatsächlich schwerlich begründbar.

122 Hiermit sind vor allem die grundlegende Sicherheit und Unversehrtheit der Kinder, allgemeine Gleichheit und Toleranz gemeint. Daraus ergibt sich fast naturwüchsig eine Art Demokratie.

gender als die bloßen Lerninhalte. Die prinzipiell demokratische Struktur der Schule wird den Kindern ungefragt und unabänderlich vorgesetzt und diktiert, so wie andere Schulen (ebenfalls ungefragt) eine stärker autokratisch geprägte Struktur vorgeben. Neill setzt auf das Prinzip des radikalen Erfahrungslernens und hat ein so ungewöhnlich (!) großes Vertrauen in die Vorteile und Stärken der Demokratie, daß er sogar die eigene Grundüberzeugung zum praktischen Vergleichstest stellt! Wenn die Angelegenheit *Demokratie* wirklich mehr taugt als andere Formen, dann kann man darauf vertrauen, daß sich das auch in der praktischen Erprobung bestätigen wird. Die von Zeit zu Zeit unternommenen Versuche mit Diktatur oder Monarchie (Housemother's Law) sowie Anarchie ermöglichen den praktischen Vergleich (vgl. Kapitel 8.6.2.).

Neill hatte durchaus Ziele, dies sind aber primär *eigene* Ziele, nicht primär (Lehr-) Ziele *für das Kind*. Er erzieht nicht *andere* zur Demokratie (Lehrziel), sondern ist primär *selbst* Demokrat und organisiert daher das *praktische* Leben in seinem Umkreis demokratisch.

Ein traditioneller Lehrer dagegen wird sich um eine *Erziehung* ***zur*** *Demokratie* bemühen, wird Wesen und Vorteile der Demokratie erläutern und - mehr oder weniger - anpreisen, allerdings innerhalb der prinzipiell hierarchisch verfassten real existierenden Schule, wo solche Demokratie kaum wirklich praktiziert werden darf. So lernt das Kind dort gleich zweierlei: *wie* Demokratie funktionieren sollte, und *daß* sie eigentlich doch nicht funktioniert. Auch hier ist das Medium die eigentliche Botschaft.

Neill verbietet auch nicht das Schlagen anderer Kinder (sofern es sich nicht um gesundheitsgefährdende Mißhandlungen handelt). Ein solches Verbot müssten die Kinder schon selbst beschließen[123]. Doch kann auch daraus nicht auf eine Wertindifferenz und auf reines Gewährenlassen geschlossen werden.

Ein Erzieher in der Kinderrepublik ist nicht unmittelbar verantwortlich für Recht und Ordnung (wohl aber zuständig für das Funktionieren des Selbstregierungs-Systems) und hat nicht von vornherein recht. Dies gibt ihm eine **größere Handlungsfreiheit und vielfältigere Möglichkeiten zum Initiieren** und Organisieren von Erfahrungen, denn er **muß sich nicht unbedingt vorbildhaft** verhalten und kann deshalb - etwa mit einem Antrag,

123 Nicht alle Kinderrepubliken haben ein *Verbot* von Schlägen *beschlossen* (obwohl mir keine bekannt ist, die Schläge *erlaubt* hätte). Bei einigen wurden Schläge auch ohne formellen Beschluß als verboten betrachtet, in anderen gingen die Kinder (realistischerweise!) davon aus, daß ihnen die Einhaltung eines strikten Gebotes nicht gelingen würde, und beschränkten sich darauf, Schläge grundsätzlich zu mißbilligen. Diese Mißbilligung hatte beträchtliche Wirkungen: Dora Russell berichtete, daß es bei den (kleinen) Kindern in ihrer selbstregierten Beacon Hill School häufig vorkam, daß sie zu Schlägereien hinzuliefen und lauthals zitierten: ‚dieser Rat mißbilligt...‘.

Schläge zu verbieten, oder auch Schläge ausdrücklich zu erlauben - in der Versammlung eine Diskussion z. B. über das Für und Wider von Schlägen anzetteln, kann demonstrativ selbst eine (möglicherweise abgekartete) Schlägerei mit einer möglichst geeigneten Person beginnen, um sich bestrafen zu lassen oder die Straflosigkeit und ihre Vor- oder Nachteile zu demonstrieren. Er kann einen Geschädigten dabei unterstützen, zu seinem Recht zu kommen, etwa Tips und Hinweise geben, oder den Widerstand der Geschädigten insgesamt zu organisieren helfen, oder in provozierender Weise ein (u. U. mit dem Geschädigten vorher ausgeheckte) offenes Unrecht begehen oder von anderen gezielt begehen lassen. Er kann die Situationen aus verschiedensten Blickwinkeln mit verschiedensten Lösungsmöglichkeiten in der Theatergruppe durchspielen oder als Geschichte erzählen. Oder die Aufhebung aller Gesetze und damit eine unangenehme Anarchieperiode provozieren, in der man die Wirkung von Gesetzlosigkeit am eigenen Leib schmecken kann. Oder notfalls, wenn nichts mehr funktioniert, die zeitweise Diktatur ausrufen (lassen), um die demokratische Selbstregierung neu aufzurichten (vgl. Kapitel 8.6.2.).

Die *Pädagogik*, das, was sein Engagement, seinen Vorschlag von dem eines beliebigen Kindes unterscheidet, spielt sich dabei im Kopf des Erziehers und in den Auswirkungen auf die Gruppe ab, **ist aber im äußerlich beobachtbaren Verhalten kaum zu erkennen**: Neill wirkt bei alledem keineswegs *wie* ein Erzieher, sondern wie ein ganz normales Mitglied der Gemeinschaft, das auch einmal einen Vorschlag macht, sich auch einmal danebenbenimmt, sich auch einmal engagiert ...

Neill agiert indirekt, er macht zwar Vorschläge, drängt aber dabei seine Werte nicht auf, sondern stellt Lernmöglichkeiten und Selbstbestimmungsmöglichkeiten zum praktischen Erproben bereit, will möglichst vielfältige Erfahrungen machen lassen, im Vertrauen darauf, daß bei hinreichender Vielfalt letztlich die Überlegenheit des richtigen Verhaltens begriffen werden wird[124]. Eben deshalb ermutigt er auch *jegliches* Verhalten, auch das unvernünftige und schädliche: die Schädlichkeit wird sich an den tatsächlichen Folgen *unabweisbar* zeigen, und jedermann kann dann aus der *eigenen Erfahrung* seine eigenen Schlüsse ziehen. Jegliches Experiment war dazu hilfreich und willkommen.

Im Vordergrund und deutlich sichtbar agieren stets die Kinder, doch Neill hat ihnen mit dem Selbstregierungssystem die *Bühne* zum Agieren geschaffen. Und er sorgt auch (notfalls mit Hilfe von Diktaturperioden) für die weitere Erhaltung dieser *Bühne*. Ohne Neill (bzw. seine Kollegen und Nachfolger) gäbe es keine Selbstregierung in Summerhill. Die freie Atmo-

124 Neill (1923a: 133) betonte, idealerweise müßte eine Schule Lehrer *aller* Überzeugungen (bis auf die *allzu* lebensgefährlichen) haben.

sphäre existiert nicht *an sich*, sondern wird durch handelnde Erzieher täglich geschaffen und garantiert. Neill *erscheint* passiv: er *läßt* praktizieren und tut selbst *scheinbar* nichts, zumindest nichts *Besonderes*. **Doch dieses *Lassen* ist kein bloßes uninteressiert-passives Dulden der beliebigen jeweiligen Kinderaktivität, sondern dieses Tun der Kinder ist von Neill angeregt, gewollt und unterstützt. Die Selbstregierung war *Neills* Konzept, bevor diese Kinder kamen.**

Die Kinder haben nicht die Wahl, ob Summerhill eine demokratische oder eine autoritäre Schule sein sollte: **Neill diktierte die Demokratie in Summerhill**! Er weigerte sich, ein autoritärer Direktor zu sein und zwang sie dadurch (ganz bewußt und absichtlich) zur Selbstbestimmung[125] . Und er griff notfalls auch gewaltsam ein, um diese Demokratie zu schützen, etwa indem er untragbare Kinder von der Schule verwies oder eine Weile selbst als Diktator (vgl. Kapitel 8.6.2.) herrschte.

Auch im Alltag griff Neill durchaus[126] ein. Er war in Summerhill eine herausragend prominente Person mit extrem großem Prestige, die im Alltag durchaus auch Störer zur Ordnung rief, etwa bei Versammlungen die (stets mehr oder weniger störenden und dann auch ihm lästigen) Kleinen ermahnte und grob ungehöriges Benehmen (dem Zauberer seine Utensilien zu entwenden) einfach verbot. Er tat dies in einer Weise, in der auch jeder Lehrer oder ältere Schüler hätte handeln können, als musterhaft verantwortlich handelndes Gemeinschaftsmitglied (mit Nachdruck seines Prestiges), nicht als Direktor.

Neill fungierte - ob er wollte oder nicht - auch bei der Meinungsbildung und bei Abstimmungen als **Orientierung und Vorbild**[127] , insbesondere für

---

125 Die Anarchie- und Diktaturperioden dienen dem Beweis, daß Demokratie notwendig ist, und sind deshalb kein Gegenargument.

126 „Während der Versammlung wachte Neill aufmerksam über alles und gab sein Mißfallen deutlich zu erkennen, wenn einer der Kleinen störte. Es fiel mir aber auf, daß er nicht böse wurde. Es sah beinahe so aus, als ob es ihm zuviel Mühe gemacht hätte. Faulheit auf diesem Gebiet ist etwas sehr Wesentliches; viele Menschen täten gut daran, sich etwas davon zuzulegen." (Segefjord 1971: 21)
Neill hatte manchmal sein Vergnügen daran, den Ton einer Versammlung zu setzen: Er konnte absichtlich Unfug treiben und herumtoben, um vom Vorsitzenden bestraft zu werden, und sein Vorschlag, sämtliche Speisesaal-Helferdienste abzuschaffen, brachte mehrfach wieder Leben in schläfrige Versammlungen. Seine - sehr ernsten oder auch weniger ernsten oder bewußt unsinnigen - Vorschläge wurden oft abgelehnt, keineswegs leichten Herzens (vgl. Croall 1984: 179 - 182).

127 Segefjord (1971: 46) beschrieb, daß eine von ihm besuchte Schulversammlung bei einem komplizierteren Problem offenbar auf eine Äußerung Neills wartete, die dann auch erfolgte und (neben anderen) zur Abstimmung gestellt wurde.
Die Kleinen wurden von den Großen manchmal gezielt beeinflusst, etwa um bestimmte Kinder freizusprechen. Dies Stimmverhalten der Kleinen war häufiger Anlaß für den (stets erfolglosen) Versuch, den unter 11 Jahre alten Kindern das Stimmrecht zu entziehen. Doch

die Kleineren, die ihre Stimme häufig nach der Mehrheit oder nach ihren bewunderten Helden (dies waren oft ältere Schüler) abgaben.

Neills unsinnige Anträge und sein manchmal merkwürdiges Abstimmungsverhalten könnten ein Versuch gewesen sein, dem entgegenzuwirken[128].

Neill *verbot* den nur aus (äußerlichem) Verpflichtungsgefühl lernenden Kindern auch den Unterrichtsbesuch *solange, bis sie wirklich lernen wollten* und *erlaubte* ihnen die Onanie ausdrücklich. Wenn ein Unterrichts-*Gebot* und ein Onanie-*Verbot Eingriffe* sind, muß auch Neills umgekehrtes Handeln als *Eingriff* betrachtet werden.

Pädagogisches Nicht-Eingreifen könnte als *laissez-faire* gedeutet werden, wenn es wirklich *nichts weiter* als *bloße* Untätigkeit wäre. Doch wo Neill untätig erscheint, ist dies keine *bloße* Untätigkeit, kein *bloßes* Nichtstun, sondern Zurückhaltung *innerhalb einer zuvor gezielt geschaffenen* und beständig aktiv aufrechterhaltenen *erzieherischen Umgebung*. Das alltägliche Zusammenleben kann als Aneinanderreihung *bewußter praktischer Versuche* mit den unterschiedlichsten Organisations- und Verhaltensformen sowie als *ständiger intensiver Diskussionsprozeß* (Selbstregierungs-Versammlungen!) darüber gewertet werden, wobei *Erfahrungen* gelegentlich auch scheinbar beiläufig *gezielt organisiert* werden können. Aus praktischer Kenntnis möglichst der gesamten Bandbreite aller möglicher Erfahrungen, aus eigener *tatsächlicher praktischer Erfahrung von Handlungsfolgen* (also keineswegs willkürlich, sondern allerbestens fundiert!) sollen die Schüler dann selbständig ihre eigenen Schlüsse ziehen.

---

manchmal hatten auch sehr kleine Kinder die Selbstregierung durchaus verstanden, etwa ein Vierjähriger, der, als die völlig entnervte Hausmutter mit dem Fuß aufstampfte, weil alles zu langsam ging, sagte: ‚wenn Du noch einmal mir gegenüber aufstampfst, bringe ich das vor die Samstagabend-Versammlung' (vgl. Croall 1984: 180 f.).

128 Ein Problemkind hatte in den 30er Jahren so viel Schaden angerichtet, daß Neill den Schaden nicht allein den Eltern abfordern konnte, sondern auch in der Schule einsparen wollte. Trotzdem stimmte er als Einziger (!) gegen den Verzicht auf die nachmittägliche Teemahlzeit, weil er seinen Tee so liebte.
„I remember a brick coming through the staffroom window when I was having Tea. She broke so many windows it was brought up at the general meeting. Neill said he couldn't put the money on the parents bill because they wouldn't have enough to pay. It was suggested that the school should go without tea for a time, to cover the cost. I think the idea was carried; Neill voted against it, because he liked his cup of tea." (Ruth Allen, Hausmutter in den 30er Jahren, in Croall 1984: 179)

8.7.2. *Die ‚Grosse Erzieherpersönlichkeit'*

Viele Autoren äußern sich irgendwie irgendwo einmal zur Frage, ob für die - nie bestrittenen - Erfolge selbstregierter Einrichtungen eine *geborene* oder *geniale Erzieherpersönlichkeit* verantwortlich ist, oder aber eine bestimmte *Methode*, also lehr- und erlernbare Erziehungs*prinzipien*.

Auffälligerweise behaupten viele **Praktiker** der Selbstregierung, eine von ihnen jeweils beschriebene, erlernbare und zur Nachahmung empfohlene **Methode entdeckt** oder übernommen zu haben und zu praktizieren, während Besucher, Journalisten sowie die **Sekundärliteratur häufig das persönliche Genie rühmen**[129] und die Anwendung der Methode ohne ein sol-

---

129 Viele Besucher und Freunde der **George Junior Republic** waren überzeugt, daß die Erfolge der Republik einzig Georges charismatischer *Persönlichkeit* zuzuschreiben waren und nicht seinen *Methoden*: daß die Republik also letztlich eine *one man affair* sei. George, Osborne und die übrigen Mitarbeiter protestierten heftig dagegen (Holl 1971: 256 f., 281), sie sahen die Erfolgsursache in der (richtig erkannten) Natur (=Instinkte) der (=aller) Jugendlichen selbst, sowie in der darauf aufbauenden Methode, Jugendliche die (üblen / guten) Folgen ihres (üblen / guten) Handelns spüren zu lassen, woraufhin die Jugendlichen das (erlernte) schlechte Verhalten als erfolglos ablegen und das erfolgreiche gute beibehalten würden. Eigentlich war ihrer Meinung nach die Aufgabe rein negativ, es ginge gar nicht um aktive Erziehung, sondern darum, die unsinnige Einmischung Erwachsener (Eltern, Pädagogen etc.) in diesen quasi natürlichen Lern-Prozeß zu verhindern.
Auch Blumenthal (1909: 77) setzt bei der Kurzbeschreibung der **George Junior Republic** auf die Persönlichkeit: „Die Jugendrepublik hat unleugbare Erfolge gehabt, die ihr Begründer lediglich dem von ihm gewählten System zuschreibt, die jedoch wohl nur zum Teil hierauf, im übrigen jedoch auf die herzgewinnende Persönlichkeit des Leiters, der wirklich jedem seiner Zöglinge ein Vater im besten Sinne des Wortes ist"... (zwei Seiten weiter schreibt er auch den Erfolg des teilweise selbstverwalteten House of Refuge in Philadelphia der *Persönlichkeit* der Leiterin zu und fährt fort: „Überhaupt habe ich den Eindruck gewonnen, daß der Erfolg einer Anstaltserziehung nicht nur von dem Bauplan und der Zweckmäßigkeit in Einrichtung, Erziehung und Unterricht, sondern vor allem von der Persönlichkeit abhängt, die an der Spitze steht."
Auch **Lane** wehrte sich entschieden und erbittert gegen die *Anschuldigung*, eine große Persönlichkeit und ein Genie zu sein, und beharrte darauf, lediglich eine (neue) wissenschaftliche Methode anzuwenden. Mit der *Persönlichkeit* war die Vorstellung eines auf die Jugendlichen ausgeübten hypnoseähnlichen *Einflusses* verbunden, mit dem man seinen Willen aufdrängt. Solchen Einfluß sah Lane als äußerst demoralisierend an, als *Ursache* aller Probleme, nicht als ihre *Heilung*. Doch sahen nicht nur die Besucher Lanes *Persönlichkeit* als den wesentlichen Wirkfaktor an, sondern auch die Jugendlichen und die Haupt-Mitarbeiterin selbst (Lytton, Vorwort zu Bazeley 1948: 10 f.).
„I related this incident to a friend some times later, and he spoke about the great power of ‚personality' as an influence on children's conduct, so I suspected that he had not seen the point of the story. ‚Not everyone is able to exert such an influence upon boys' said he, intending his remark to be a compliment. I knew then that he had not been a close observer to children. He was a schoolmaster. He used the word ‚personality' loosely in the sense of some sort of hypnotic power over the will of another; such a power was, in his opinion, a very desirable quality in the teacher, and saved much trouble. I tried to enlighten him. ‚Any degree of hypnotism - the subjection of one will to another - is utterly demoralizing to any person

ches Genie für undurchführbar[130] halten. Auch die Arbeit Neills in Summerhill wurde vielfach als Folge seiner *unnachahmlichen Persönlichkeit* und nicht seiner Methoden beschrieben[131] .

---

except a lunatic, who is already demoralized,‘ I said dogmatically. ‚The delinquent boy is not a demoralized boy, nor is he any child who is sane enough to attend a school. Their behaviour may be bad, but that is a sign that someone has been using ‚personality‘ on them - trying, that is, to subject their will to an authority outside their own minds.‘“ (**Lane** 1969: 173)

„I have been accused by my friends of ‚genius‘ for dealing with children. It may now be seen, in the light of the psychological principles I have so imperfectly explained to you, that my relationship with my charges is logical, reasonable and scientific.“ (**Lane** 1964: 266 f.)

Little Commonwealth... „It failed only in establishing the general applicability of the principles on which it was conducted. It was, throughout its existence, and it still remains in the minds of many who knew of it, a freak institution associated with the influence of a unique personality. If one were to ask any of the children who passed through the Little Commonwealth and who are to-day upright and law-abiding citizens to what they attribute the change in their attitude towards society, I believe that most of them would reply: ‚It was Daddy that made me see things differently.‘ If one had asked the teachers or reformatory superintendents who visited the Little Commonwealth whether they left it with a certainty that their own methods were wrong and that those of the Little Commonwealth were right, wether, in fact, their first act on returning to their own institutions had been to substitute the Commonwealth methods for their own, they would have replied, perhaps a little sadly: ‚No, we have seen a most wonderful and inspiring place, we are filled with admiration for the work of a most wonderful man, but we could not ourself do what he is doing.‘ Even Miss Bazeley, a member of the staff and a resident citizen of the Commonwealth, has given as the reason why visitors left with dancing hearts that they had discovered ‚a man‘ - more inspired and more sincere than any other man they had ever known. Here is the explanation of the failure. If the known success of the Little Commonwealth was due, as so many believed, to the personality of Homer Lane, then obviously it could not serve as a model reformatory, it was not worth keeping alive. If anything could make Mr. Lane angry, it was the assertion that he was ‚a wonderful man,‘ or that the success of the Little Commonwealth was due to his personality. He felt such a statement to be the condemnation of the principles in which he believed, the stamp of failure on the work of his life, and it was his hard fate to hear such condemnation almost daily upon the lips of those who were his greatest admirers and the most enthusiastic upholders of his principles. It was because the members of the Managing Committee could not think of carrying on the Commonwealth without him“ ... (**Lytton**, Vorwort zu Bazeley 1948: 10 f.)

Auch Burn (1956: 58) betont ausdrücklich, daß es sich bei **Lywards Arbeit in Finchden Manor** um lernbare Methode und keineswegs um irgendeine besondere *Begabung* Lywards handelt.

130 Dahinter steht vermutlich mehr als Ideologie oder Unfug. Es ist in der Geschichte der Pädagogik eine durchaus häufige Erfahrung, daß Nachfolger *weniger pädagogisch befähigt* waren als die Begründer eines pädagogischen Systems. Solche Nachfolgeprobleme gab es z. B. bei Trotzendorf, Planta und Arnold (vgl. Kapitel 9).

Ich könnte mir vorstellen, daß dies an einer (mangels pädagogischer / psychologischer Theoriebildung) unzureichenden theoretischen und methodischen Beschreibung und Begründung des jeweiligen Systems gelegen haben könnte. Daran, daß das System der Persönlichkeit seines Gründers so sehr auf den Leib zugeschnitten war, daß er die Funktionsweise des Systems nicht hinreichend klärte und die Handhabung deshalb nur schwer lehr- und lernbar war.

Dies enthob die Beobachter auch der Notwendigkeit, über praktische Änderungen nachzusinnen[132].

Die Nachfolger (mit anderer, möglicherweise für *dieses* System durchaus ungeeigneter Persönlichkeit) wären dann auf recht vage persönliche Fähigkeiten wie *Gespür*, *Einfühlung*, *Eingebung* und *Intuition* verwiesen und müßten fast zwangsläufig damit scheitern.

131 „Ohne Neill kein Summerhill. Und nach Neill kein Summerhill mehr." Summerhill Pro und Contra (1971: 8)
„Noch mehr zu bezweifeln - nein, unvorstellbar ist es, daß es ein Summerhill ohne Neill geben könnte." (Hechinger in Summerhill Pro und Contra. 1971: 34) ... „Der Haken bei der Sache ist, daß Summerhill - wie sehr einige seiner Anhänger dies auch bestreiten mögen - unwiederholbar ist. Es ist sogar zweifelhaft, ob Summerhill selbst seinen Gründer lange überleben wird." (ebd. 35).
... „wenn es keinen sicheren Weg gibt, seine Methoden zu praktizieren, dann spricht ihnen dies das Urteil. Es gibt eben nur ganz wenige Neills." (Summerhill Pro und Contra, 1971: 133)
Leonhardt (1975) kommt in einem seltsamen Artikel, der sich überwiegend mit der mangelhaften Begrüßung in Summerhill befasst, im letzten Viertel mit folgender Passage (ohne weitere Erläuterung!) auf die Schule selbst zu sprechen:
„Denn das Ergebnis der Gespräche ist nicht heiter. Der in aller Welt mit Sehnsucht verfolgte Versuch A. S. Neills, wirklich freie, nicht an Autorität gebundene Erziehung am lebenden Beispiel als möglich zu demonstrieren, ist gescheitert. Er funktionierte nur, solange es diesen einmaligen, diesen höchst ungewöhnlichen Menschen gab. Seine Nachfolger haben ein Dreier-Direktorium gegründet und wollen alles womöglich noch viel ‚demokratischer' machen. ‚Seit Neill tot ist', sagt mir einer der wenigen alten Schüler, ‚wird hier auf einmal wieder geschlagen.'
Kinder fühlen sich in Summerhill immer noch wohl. Auf die Frage ‚Habt Ihr Heimweh?' sagen alle kleinen Deutschen ‚nein'" ... „Resümee: Eine große pädagogische Idee konnte den einen, der alles daransetzte, sie Wirklichkeit werden zu lassen, nicht überleben. Summerhill ist auch weiterhin ein Ort, wo Kinder der verschiedensten Nationalitäten (es gibt so gut wie keine, die es dort nicht gibt) zueinander finden und miteinander ihre Aggressionen abbauen können. Ein internationales ‚Jugendlandheim' der allerbesten Art also ist Summerhill noch immer, und alle Kinder, die dort leben und lernen dürfen, sind zu beneiden.
Aber für die Theorie der Pädagogik ist Summerhill mit Neill gestorben."
Selbst im Vorwort zu Neills ‚Theorie und Praxis...' wird behauptet, daß Summerhill nicht leicht wiederholbar ist, „weil es von einer außerordentlichen Persönlichkeit wie Neill unternommen werden muß" (Erich Fromm, Vorwort zu Neill 1989: 17).

132 Wo angeborenes Genie oder unbekannte Zauberkraft wirken, kann man beruhigt die Hände in den Schoß legen und braucht sich über Erklärungen nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Aufrechterhaltung des Nicht-Verstehens sichert auch die Möglichkeit der weiteren Untätigkeit ab und schützt vor der Notwendigkeit, umlernen und die Verhältnisse ändern zu müssen, sichert so den bestehenden Zustand, während neue Erkenntnisse möglicherweise zur Herstellung neuer Verhältnisse führen könnten.
Der Unterschied ist ein grundsätzlicher. Wenn individuelles unnachahmliches „Genie" und „geniale Erzieherpersönlichkeit" die wesentliche Erfolgsursache ist, kann man nichts tun als hoffen und warten, daß weitere Genies auftauchen oder geboren werden. Waren dagegen die Methoden wirksam, dann wären sie eine herausfordernde Alternative, dann kann und muß man sie übernehmen, muß fundamental umlernen, aktiv werden und die pädagogischen Institutionen auf eine ganz neue Basis stellen.
Wenn nur angeboren geniale Persönlichkeiten zur Leitung von Kinderrepubliken befähigt wären, dann wäre die Beschäftigung und Beschreibung eine vielleicht schöne, aber nutzlose

8.7.2.1. Persönlichkeit oder Methode

Meiner Meinung nach sind *Methode* und *Persönlichkeit* keine wirklichen Gegensätze, sondern eher zwei Seiten derselben Medaille.

Bekanntlich gibt es höchst unterschiedliche und geradezu gegensätzliche Erziehungskonzepte und Methoden, sowohl im Bereich der institutionellen Erziehung wie in der Familienerziehung. Sie alle bleiben aber unwirksam, solange sie nicht angemessen von lebendigen Erziehern in die Praxis umgesetzt werden. Ebenso müsste es möglich sein, die Art und Weise des Vorgehens eines Erziehers so detailliert zu beschreiben, daß so etwas wie *seine Methode* sichtbar wird. Jede Methode erfordert jeweils eine je bestimmte Persönlichkeit des ausführenden Erziehers, bestimmte überdauernde Fähigkeiten, Eigenschaften, Haltungen und Verhaltensweisen[133] : er muß die Methode - buchstäblich - verkörpern. Die Fähigkeiten und damit korrespondierenden[134] Unfähigkeiten bestimmter Persönlichkeitstypen sind

---

Kunst. Die hier unternommene Herausarbeitung von Elementen eines gemeinsamen Systems *setzt bereits voraus*, daß es eine solche beschreibbare und erlernbare Methode geben kann.

Lane, George, Osborne u. a. weisen keineswegs aus persönlicher Bescheidenheit jedes Lob ihres *einzigartigen pädagogischen Genies* empört und *beleidigt* zurück, sondern weil die Behauptung genialer *persönlicher* Fähigkeiten gerade ihre *eigentliche* Leistung negiert: die Entdeckung und Entwicklung einer (genialen) *Methode*. Doch das Publikum weigerte sich, diese Grundsätze zu übernehmen und rühmt die Pädagogen stattdessen - bequem und folgenlos - lediglich als unnachahmlich geniale Individuen.

133 Drei Beispiele sollen dies erläutern:

Ein Drillfeldwebel einer traditionellen Armee mußte eine bestimmte dafür geeignete Persönlichkeit besitzen, mußte bereit und fähig sein, unbedingt zu befehlen, zu kontrollieren, jegliche Widersetzlichkeit oder nicht befohlene persönliche Eigenheit zu unterdrücken, das vom Machthaber gewillkürte Reglement mit purer Gewalt zu erzwingen, hart zu strafen, kurz: mußte autoritär sein und primär Angst als Mittel einsetzen.

Foersters Persönlichkeitserzieher mußte unbezweifelbare ewige (nicht gewillkürte!) Moralnormen besitzen und sie - langsam zunehmend - den Kindern abfordern. Moralisieren und das Einpflanzen absoluter unbezweifelbarer Werte (Gewissen!) sind seine Mittel, aus denen sich dann - einigermaßen flexible - Handlungsmaximen gewinnen lassen.

Ein Erzieher wie Neill benötigt dagegen wieder andere Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen, die seine *Persönlichkeit* ausmachen: etwa Verständnis, Sensibilität und psychologische Einfühlung in unbewußte Motive.

Jede dieser drei Personen wäre wohl unfähig, in einem der beiden anderen Systeme erfolgreich zu arbeiten.

134 Eine Erziehung zu soldatisch-kämpferischer Persönlichkeit (z. B. Kriegeradel) beinhaltet notwendig die Unterdrückung von Furcht - der natürlichen Warnreaktion vor Lebens- oder Verletzungsgefahr - (*Mut*, *Tapferkeit*), Erlernen von Erbarmungslosigkeit (Unterdrückung von Mitleids- und Hilfsreaktionen), das gezielte Erlernen des Nicht-wahrnehmen(können)s (zumindest bestimmter) innerer Signale, den Erwerb von *Härte* (auch des Muskel- und Charakterpanzers); und tendenziell das Verlernen eines differenzierten Fühlens. Eine Durchbrechung dieser mühsam erworbenen Gefühlshemmungen ist dann nur mit technischen Hilfs-Mitteln (Alkohol / Drogen) möglich, mit dann manchmal gewaltigen Gefühls-Durchbrüchen.

(zumindest prinzipiell) lernbar[135].

Erzieher*persönlichkeit* und Erziehungs*methode* sind also keine Gegensätze, sondern lediglich die praktische und die theoretisch-abstrakte Seite derselben Sache.

Bei der hier betrachteten **psychoanalytischen Erziehung**, die nicht mit *Verhaltens*beeinflussung und Verhaltens*zwang* durch einzelne Erzieher-Maßnahmen arbeitet, sondern mit engen liebevollen emotionalen menschlich-persönlichen Beziehungen den Aufbau von *Haltungen* (Liebespädagogik, Vorbildpädagogik, Übertragungsbeziehungen) fördern will, **hat die Erzieher-*Persönlichkeit* als der wesentliche Erziehungsfaktor** aber **eine ungleich größere Bedeutung als in anderen[136] Konzepten**.

Erziehung ist hier wesentlich Liebesbeziehung (Übertragungsbeziehung) zwischen relativ[137] unaustauschbaren Partnern, in der das Kind selbst von sich aus dem geliebten (und kompetenteren) Erwachsenen ähnlicher werden will.

Dabei geht es nicht um besondere Genialität und Größe der Erziehungspartner: Mütter und ihre Kinder würden einander nicht gegen andere Mütter oder Kinder tauschen, auch wenn andere Mütter / Kinder im Durchschnitt zweifellos ebenso gut und fähig wie die / das eigene wären. Dasselbe gilt für andere Liebespartner: sie sind - relativ - unaustauschbar, ohne daß sie deshalb *besser* sind als andere. Und obwohl sie eigentlich in keiner Weise etwas Besonderes sind, haben sie für den jeweiligen Partner doch eine ganz besondere und besonders große - fast unaustauschbare - Bedeutung.

8.7.2.2. Größe und Genie

Lane, Neill, George und vielen anderen wird häufig eine besonders *geniale* und *große* (d. h. vermutlich: besonders wirkungsmächtige) Erzieherpersön-

---

135 Sie sind zumindest durch bestimmte Lebens-, Denk- und Ausbildungs- Formen förderbar und behinderbar. Vielleicht spricht man besser von *sozialisierbar* statt *erlernbar*. Allerdings kann dies (Um-) Lernen wohl nicht häufig und nicht unter beliebigen Umständen und auch nicht unbedingt leicht geschehen, da dadurch die gesamte Persönlichkeit eines Menschen (um-) strukturiert wird. Dieses Lernen / Verlernen dürfte sich vor allem in der Kindheits- und Jugendphase (Erziehung / Sozialisation) und bei seltenen Bekehrungs-Erlebnissen abspielen.

136 Erziehung im engeren Sinne, Erziehung der Persönlichkeit, ist mehr als bloße Konditionierung und beruht wesentlich auf einer Art von Liebesbeziehungen. Das gilt nicht nur für psychoanalytische Erzieher wie Lane, Wills, Neill, Aichhorn, Bernfeld etc., sondern für die Psychoanalyse generell. Doch gilt dies ebenso auch bei keineswegs psychoanalytischen Erziehern wie Lindsey, beim Foersterschen Konzept der Persönlichkeitserziehung und faktisch sogar bei Erziehern, die dies theoretisch leugneten, wie George und Osborne.

137 Wirkliche Liebespartner sind nicht *ohne weiteres* austauschbar. Wechsel sind zwar prinzipiell möglich und *können* gelingen, sind aber in der Regel einschneidend und häufig dramatisch, etwa Trennung, Scheidung, Verwitwung, Elternverlust und Ersatzeltern (Adoption, Heimerzieher, Stiefeltern) sowie die therapeutische Übertragung.

lichkeit zugeschrieben, ein unnachahmliches persönliches *Genie*[138] eines *geborenen Erziehers*. Damit wird implizit behauptet, daß andere normale Erzieher zu solcher Erziehung nicht fähig wären, und daß die hier wirkenden Faktoren keinesfalls die lehr- und lernbaren Grundsätze einer beschreibbaren Erziehungs-Methode sein können[139].

Der Summerhill-Schule war vielfach vorausgesagt worden, daß sie den Tod ihres Gründers Neill gar nicht überleben könne! Doch 20 Jahre nach Neills Tod bestehen Schule und Erziehungskonzept unverändert fort, ebenso wie auch die Ford-Republic nach Lanes Ausscheiden (trotz der von Cooley zuvor geäußerten Zweifel, vgl. Kapitel 12.2.) unverändert weiterbestand und Boys Town den Leiterwechsel nach Flanagans Tod im Jahre 1948 ebenfalls überstanden hat. All dies läßt massiven Zweifel an der behaupteten Unabdingbarkeit der einzigartigen Genies aufkommen[140].

Die Zurückführung großer erzieherischer Erfolge auf eine *große Erzieherpersönlichkeit*[141] scheint mir aber **nicht eigentlich *falsch* zu sein, sondern als reine *Pseudo-Erklärung* zu kurz zu greifen**: Sie erklärt *große Wirkung* lediglich (bloß quantitativ) mit einer *nicht weiter beschriebenen* großen *Wirkkraft* und tiefgehende Beeinflussung mit *nicht weiter erklärter* großer *Beeinflussungsfähigkeit*.

So etwas wie eine *große Persönlichkeit*, läßt sich bei vielen der hier erwähnten Pädagogen wie Lane, George, Neill etc. tatsächlich kaum leugnen. Sie machten häufig einen besonders starken persönlichen Eindruck auf ihre Mitmenschen, wurden als besonders faszinierend und beeindruckend erlebt und beschrieben, hatten eine besondere *Ausstrahlung*. Selbst ihre Schriften - eine vergleichsweise trockene Darstellungsform - vermitteln noch vieles

138 Die Entdeckung, Beschreibung und Anwendung einer Methode muß ungewöhnliche und überdurchschnittlich befähigte (geniale) Personen gar nicht ausschließen. Gerade die selbständige Entwicklung, konsequente Praktizierung und die überzeugende gute und konsequente persönliche Verkörperung (Übereinstimmung von Einstellung, Denken, Fühlen, Reden, Handeln) einer eigenen neuen erfolgreichen Methode kann genial sein.

139 Vgl. die Fußnote 129 (Seite 169).

140 Die George Junior Republic kann hier nicht als Beispiel dienen. Zwar hat sie in den rund 100 Jahren ihres Bestehens ihren Gründer George bereits um viele Jahrzehnte überlebt (inzwischen unter ihrem fünften Leiter), hat aber infolge des schon zu Lebzeiten unzureichenden, widersprüchlichen und darum unausführbaren und unpraktikablen theoretischen Konzeptes die Selbstregierung *entweder* (2 Republiken) aufgegeben *oder* praktiziert sie in deutlich unfreier Weise (vgl. Kapitel 10.10.).

141 In der Geschichte wird den Gründern von überdauernden Reichen oder Staaten der Beinamen *der Große* gegeben, Größe als große langandauernde Wirkung gefasst. Ähnliches gilt für große Forscher. Analog könnte erzieherische Größe mit *aufgrund persönlicher Fähigkeiten pädagogisch besonders wirkungskräftig* umschrieben werden, oder als *Fähigkeit, besonders stark und langandauernd zu beeinflussen und zu formen* .

von dieser persönlichen Faszination[142]. **Die Besonderheit dieser Personen und ihrer Wirkkräfte und Fähigkeiten gälte es aber *qualitativ zu beschreiben* statt nur ihre Größe oder ihr Genie zu *beteuern*: *welche* Fähigkeiten, Eigenschaften, Haltungen und Verhaltensweisen formen gemeinsam** *welche* der ganz unterschiedlichen **Arten von Persönlichkeit? Und welche Art von Erziehung entsteht auf dieser Grundlage?**

8.7.2.3. Person ‚aus einem Guß'

Erzieher wie George, Lane und Neill scheinen Personen *aus einem Guß* zu sein, bei denen Werte, Überzeugungen, Gefühle und Handlungen übereinstimmen und mit starkem Engagement einhergehen, und die deshalb besonders glaubwürdig und *echt* sind. Es sind Persönlichkeiten, deren Ansichten und Überzeugungen, Erklärungen und Forderungen durch vielfältige Auseinandersetzungen reflektiert und stimmig durchgearbeitete sind, die zu sicheren persönlichen Überzeugung, zu Weltanschauung und Weltbild (mit als sicher geglaubten Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen) gelangt sind und von da aus große Verhaltenssicherheit beziehen, Wertungen, Prognosen Deutungen geben können, und an deren klaren, festen, verläßlich berechenbaren Standpunkten man sich auch als Gegner reiben und abarbeiten kann. Sie sind Menschen mit tiefen und definitiven politischen, weltanschaulichen, ethischen und anthropologischen Überzeugungen und hätten vermutlich sonst die Mühen dieser Arbeitsweise auch nicht auf sich genommen. Sie beziehen klar und radikal (vielleicht auch zu vereinfachend) Stellung, statt unschlüssig mit viel *wenn* und *aber* vorsichtig darumherumzureden.

Die aus tiefster **Überzeugung** mit Kompetenz und Sicherheit vertretenen Meinungen und Erklärungen bleiben dabei **nicht unverbindlich, sondern werden** glaubhaft, entschlossen und **engagiert praktisch gelebt. Die Erzieher stehen** dabei durch ihre Handlungen mit ihrer ganzen Person, ihrem

[142] Nicht bei allen läßt sich aus der Literatur diese besonders faszinierende Persönlichkeit nachweisen (was sicher *auch* an unzureichender Literatur liegt), andererseits ist solche persönliche Faszination nicht nur bei den mit förmlicher Selbstregierung arbeitenden Erziehern, sondern auch bei anderen auf Selbstbestimmung setzenden Erziehern zu finden. Als besonders faszinierende Personen werden vor allem Lane und Neill beschrieben.
Lane wurde von seinen Freunden und Anhängern vielfach als ein „zweiter Jesus" betrachtet. Er faszinierte fast jeden unvergesslich, der ihn auch nur kurz traf. Wer Summerhill besuchte, war nachher nicht unbedingt von der Schule und Neills Erziehungsvorstellungen überzeugt, im allgemeinen aber mochte er hinterher Neill als Person und war von ihm beeindruckt.
Vgl. auch die Beschreibungen Ernst Papaneks (in Papanek 1983 und bei Brown 1965) sowie Burns (1956) Beschreibung von George Lyward. Ebenso sind hier auch Janusz Korczak und W. R. George zu nennen.

ganzen Lebenslauf und ihrem ganzen Besitz **dafür ein und haben auch mehrfach schwer dafür zahlen müssen**[143] .

Personen, die konsequent ganz für ihre ganzheitlichen[144] Lebens-Auffassungen und Überzeugungen leben und sie auch durch ihr Auftreten und ihre Erscheinung buchstäblich verkörpern, dabei auch eine Zielperspektive über die eigene Person und das eigene Leben hinaus entwickeln, mögen gelegentlich sektiererisch, spinnert oder fanatisch wirken, doch sie sind auch interessant, überzeugend, subjektiv glaubwürdig und faszinierend, und zwar unabhängig davon, was sie im einzelnen inhaltlich vertreten. Auch der militaristische Leiter einer autoritären Institution kann durchaus eine in diesem Sinne *echte* und faszinierende Person sein[145] .

8.7.2.4. Überzeugungs-Inhalte

Bei den radikalen Selbstregierungs-Praktikern, die *wirklich selbstregierte* Kinderrepubliken organisierten, gibt es eine auffällige Ähnlichkeit der grundlegenden Überzeugungen. Manche Überzeugungen sind geradezu logische Voraussetzungen von wirklicher Selbstregierung, insbesondere die Überzeugung, daß Menschen ohne Ansehen von Herkunft, Rasse, Geschlecht, Religion[146] etc. von Natur aus gut, frei und gleichberechtigt sind (auch Kinder!). Eine dementsprechende Gesellschaft, die die menschlichen Bedürfnisse Aller befriedigt, beinhaltet Gerechtigkeit, Gleichheit, Gemeinschaft, Frieden, Internationalismus[147] , Freiheit, Demokratie, Emanzipation der Arbeiter, der Frauen und der Kinder. **Damit war der politische Standpunkt irgendwo im Bereich zwischen freiheitlichem demokratischem linksradikalem Sozialismus**[148] **, Anarchismus**[149] **, Rätekommunismus und**

---

143 Mit eine Vielzahl von Skandalen ist immer wieder versucht worden, Kinderrepubliken und ihre Erzieher zu ruinieren, oft mit Erfolg (Siehe Kapitel 4.6.2.).

144 Oft waren sie parallel auf mehreren Feldern (Pädagogik, Politik...) zugleich und gleichsinnig tätig.

145 Ebenso zu nennen wären Foerster, Makarenko und (mit Abstrichen) vielleicht auch Silva.

146 Beachtlich ist hier auch, daß die von katholischen Priestern Flanagan und Carroll-Abbing gegründeten Kinderrepubliken betont (und ohne Bekehrungsabsichten) für Kinder aller Religionen offen waren, was recht ungewöhnlich ist und noch mehr zur Gründungszeit war!

147 Kurt Löwenstein organisierte internationale Kinderrepubliken, Elisabeth Rotten internationale Kinderdörfer. Rotten war Mitgründerin und Direktorin des *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* (New Education Fellowship), dessen Zeitschrift sie auch herausbrachte, ebenso wie Karl Wilker, A. S. Neill und Adolphe Ferrière. Neills Internationale Schule und Summerhill waren betont international, ebenso Lanes Ford-Republic (USA-Einwanderer) und wohl auch die frühe George Junior Republic (Einwanderer). Flanagan und George betonen - bei allem Nationalstolz - sehr deutlich die Offenheit für alle Rassen, Klassen und Religionen.

148 Weltanschaulich, politisch und ethisch durchaus ähnliche - wenn auch nicht unbedingt identische - sozialistische Orientierungen findet man bei außerordentlich vielen Erziehern, die

zudem Pazifismus[150] und Feminismus[151] ziemlich wahrscheinlich. Starkes politisches Engagement[152] ist nicht verwunderlich, sondern wahrscheinlich: wer sich für demokratische Freiheit von Kindern einsetzt, wird vermutlich ganz ähnlich auch über die Freiheit für Erwachsene denken und entsprechend handeln.

---

sich mit Selbstregierung befassen. Sie mögen Sozialdemokraten / Sozialisten (Löwenstein, Kanitz, Papanek, Neill, Russell) sein oder zu den Rätekommunisten (Rühle) übergeschwenkt sein, oder sich primär christlich verstehen (Lane, Wills). Mehr oder weniger sozialistische Vorstellungen kann man für Lane (*ultraradikal*), Makarenko und (mit Abstrichen) wohl auch bei Silva, nicht aber bei George, Osborne und Flanagan finden.

149 Neill, Weaver und Wills schrieben Artikel für das *Anarchy* Magazin, unter anderem auch über Lane. Neill befasste sich mehrfach mit der Frage, ob er Anarchist sei (Neill 1982: 256 f.; auch Stephens 1988: 34), und das Magazin damit, wieweit Bertrand Russell (Gründer der selbstregierten *Beacon Hill School*) Anarchist sei (Crump 1964; Harper 1970). Daß Neill einen Briefwechsel mit dem Anarchy-Herausgeber Colin Ward (Croall 1984: 370) führte und sich positiv auf William Godwin (der als erster Anarchist überhaupt gilt) bezieht (Neill 1982: 327), spricht ebenfalls für anarchistische Interessen.

150 Politischer Pazifismus und gewaltfreie Erziehung entsprechen einander.
Bertrand und Dora Russell, Anthony Weaver und Neill waren Mitglieder im *Committee of 100*, dem anarchistisch beeinflussten Leitungsgremium der britischen Friedensbewegung *Campaign for Nuclear Disarmarment* (CND), das seit Anfang der sechziger Jahre die Ostermärsche initiierte und zu zivilem Ungehorsam aufrief. Bertrand Russell gründete die *Bertrand Russell Peace Foundation*, die die Russell-Tribunale veranstaltete, Elisabeth Rotten war eine bekannte Friedenspädagogin (wie übrigens auch Friedrich Wilhelm Foerster!), Otto Rühle stimmte als einziger Reichstagsabgeordneter mit Liebknecht gegen die Kriegskredite, die (ohnehin pazifistischen Quäker) William David Wills und Ben Stoddart (Lehrer in Barns) gehörten zu den wenigen Kriegsdienstverweigerern im 2. Weltkrieg. Neill stöhnte im 2. Weltkrieg geradezu unter der Masse der pazifistischen Lehrer dort. Der langjährige Summerhill-Lehrer George Corkhill verweigerte ebenfalls den Kriegsdienst. Auch Karl Wilker, Ernst Papanek und Kurt Löwenstein wären hier zu nennen.
Dieser Pazifismus richtete sich durchaus nicht gegen die legitime Selbstverteidigung (Notwehr) des Angegriffenen (wie er heute oft aufgefasst wird), sondern gegen die imperialen Kolonial- und Eroberungskriege zur Ausweitung der Macht und Besitztümer der jeweiligen Vaterländer auf Kosten der Macht und Freiheit anderer. Ziel war nicht die Wehrlosigkeit, sondern Entkolonialisierung und demokratische Selbstbestimmung der Völker.
Nicht alle waren Pazifisten: Flanagan, George und Makarenko waren durchaus militärbegeistert - und sind interessanterweise genau diejenigen, denen es nicht so sehr um den freien Ausdruck des Kindeswillens geht.

151 Dora Russell war zeitlebens aktive Feministin. Auch ihr Ehemann Bertrand Russell, der sich wie sie für Gleichberechtigung und freie Liebe einsetzte und 1907 bei den Unterhauswahlen für die Nationale Union der Frauenrechts-Gesellschaften kandidierte, ganz ähnlich wie Neill, der beim Frauenkongress 1921 in Salzburg sprach, und seine erste Ehefrau, die als militante Suffragette ins Gefängnis geworfen wurde. Auch Alice Gerstel-Rühle kämpfte publizistisch für Frauenemanzipation (gemeinsam mit ihrem Ehemann Otto Rühle).

152 Ein starkes politisches Engagement darf man auch schon bei den frühneuzeitlichen Republiken annehmen, die häufig von aktiven und führenden Reformatoren begründet wurden. Léonard Bourdon (vgl. Kapitel 9.2.1.) war in der Französischen Revolution ein bedeutender Jakobiner, er leitete später die Verhaftung Robespierres. Die Reaktionsregierung schloß sein Heim.

Bei der Kombination von linker Politik mit der *vom Kinde ausgehenden* (Befriedigung seiner Bedürfnissen und Wünsche, Selbstbestimmung) psychoanalytisch (bzw. tiefenpsychologisch) orientierten Erziehung ist es ebenfalls nicht verwunderlich, daß die Personengruppe der Propagisten und **Praktiker der Selbstregierung** sich stark **überschneidet mit** der der Anhänger des **Freudo-Marxismus**[153] .

8.7.2.5. Persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten

Konkrete Beschreibungen der speziellen Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften der einzelnen Erzieher sind selten, oft sind sie kaum von der Methode zu trennen. Die psychoanalytische Heilerziehung wird von Lane, Neill und Wills *gelebt*[154] und nicht *gemacht*. Deshalb liegt es nahe, daß auch ihre methodischen Vorgehensweisen nicht nur zeitweilige professionelle Kunstgriffe darstellen, sondern prägende, lebenslang dauernde Haltungen und wesentliche Teile ihrer Persönlichkeit waren.

Bei George, Lane, Neill und (erklärtermaßen) Wills fällt eine in gewissem Sinne *unprofessionelle* und *unwissenschaftliche* Haltung auf, was hier nicht negativ gemeint ist: Sie stehen fast allein gegen den Rest der Kollegen und können sich in keiner Weise auf die im Berufsstand allgemein akzeptierten Vorstellungen berufen. Stattdessen **beziehen** sie **ihre Handlungssicherheit von einer** absolut festen, prinzipiell **nicht falsifizierbaren ganzheitlichen Überzeugung, die sich eher auf eigene praktische Erfahrung und Weltanschauung** (man könnte das auch Ideologie nennen) **stützt**, als auf streng wissenschaftliche Nachweise und abgesicherte theoretische Erkenntnisse.

Neill und Lane waren große **Praktiker**, deren Handeln vor allem geprägt war durch ihre ***Intuition***, durch starkes **intuitives, einfühlendes *Verstehen*, praktische Fähigkeiten und *Erfahrung* im gleichberechtigten Umgang sowie vor allem *Sympathie* mit den Kindern und Jugendlichen**[155] . Ihre

---

153 Im weiteren Sinne, wenn man neben Siegfried Bernfeld und Erich Fromm auch Wilhelm Reich und die Adler-Marxisten Otto u. Alice Rühle, Otto Felix Kanitz und Kurt Löwenstein mitrechnet.

154 Im tagtäglichen ständigen Zusammenleben im Alltag statt in abgesonderten Therapiestunden, in freundschaftlich oder familiär geprägten engen persönlichen Beziehungen statt in (bewußt distanzierten) Therapeut-Klienten-Beziehungen, was bei Lane und Neill fast bis zur Aufhebung der Trennung von Beruf und Privatleben, Heim und Familie geht (auch zur gelegentlichen unbezahlten Behandlung). Lane und Neill (aber auch George) waren vielleicht auch deshalb schlechte Administratoren.

155 Neill war zwar zweifellos psychologisch sehr belesen, seine eigenen Äußerungen waren aber alles andere als argumentativ, wissenschaftlich oder theoriegeleitet. Bei einigen psychologischen Äußerungen in *A Dominie Abroad* (Neill 1923a) ist mir unklar geblieben, ob sie humoristisch oder ernst gemeint waren.

Neill äußerte auch selbst, daß er stark intuitiv vorging. Nach Ausführungen, daß Vorurteile nicht auf Fakten, sondern Gefühlsurteilen beruhen, fährt Neill fort:
„Nein, es geht nicht allein darum, zu wissen; es geht darum, zu fühlen, und alle akademischen Titel der Welt können einem nicht helfen, etwas zu fühlen. Ideal wäre es, gleichzeitig zu wissen *und* zu fühlen. In meinem Fall sind es nicht meine psychologischen Kenntnisse, was mir erlaubt, einem Kind zu helfen; es ist meine Fähigkeit, selbst wieder Kind zu sein und seinen Standpunkt zu sehen. ‚Genie- das ist die Gabe, wieder ein Junge zu sein, wenn man will', sagte Barrie. Nicht Genie - das kann alles bedeuten -, sondern einfach Fähigkeit, Talent, wenn man so will.
So kommt es, daß ich meine Fülle an Unwissenheit nicht bedaure. Ich weiß genug, um meinen Beruf ausüben zu können." (Neill 1982: 244)
Die in der Schule gelehrten Dinge seien dagegen meist solche, die im Leben nicht so wichtig sind.
Claßen (1978: 667) mißversteht Neills (1969: 307) Ausdruck, der Erwachsene müsse beim Spiel mit Kindern *selbst ein Kind werden*, nimmt die Bezeichnung allzu wörtlich und sieht dann darin die völlige *Selbstaufgabe des Erziehers*.
„Ich glaube, ich hatte mehr Erfolg mit einer Psychologie, wie sie nicht in Lehrbüchern steht. Als ich einen stehlenden Schüler belohnte, indem ich ihm für jeden Diebstahl einen Shilling gab, handelte ich nicht nach irgendeiner Theorie - die Theorie kam später und mag, wenn nicht falsch, so doch unzulänglich gewesen sein. Dem Dieb fehlte es an Liebe, und so stahl er sich symbolisch Liebe. Ich gab ihm ein Stück Liebe in Gestalt einer Münze. Entscheidend ist, daß die Methode immer wieder funktionierte, aber ich weiß, die Situation ist kompliziert." (Neill 1982: 264 f.)
„Als ein neuer Schüler Fensterscheiben einschmiß und ich mich dazustellte und mitmachte, hatte ich mir das nicht vorher überlegt. Die Erklärung kam später: Bill schmiß nicht einfach Fensterscheiben ein, er protestierte gegen die Autorität der Erwachsenen, und als ich dabei mitmachte, brachte ihn das in Verlegenheit ... Ein Erwachsener, der Fenster einschmeißt? Rückblickend finde ich, es war ein bißchen unfair, ihm den Spaß zu verderben. Die simple Erklärung der von mir angewandten Methode mag die sein, daß ich zunächst oft das falsche vorhatte, dann aber genau das Gegenteil davon tat. Stehlen, das bedeutet in konventionellen Schulen Rohrstock oder zumindest eine hochmoralische Strafpredigt. Ich reagierte auf eine nicht-moralische Art. Ein Junge war von drei Schulen durchgebrannt. Bei seiner Ankunft sagte ich zu ihm: ‚Hier ist deine Rückfahrkarte. Ich lege sie auf das Kaminsims; wenn du abhauen willst, komm zu mir und hol sie dir.' Er ist nie von Summerhill weggelaufen, aber lag das an meiner Haltung ihm gegenüber oder an der Freude, die er daran hatte, zum erstenmal in seinem Leben frei zu sein?" (Neill 1982: 265; ... dort).
... „ich versuche, praktische Lösungen zu finden. Mehr als einmal habe ich zugegeben, daß ich kein Intellektueller, kein großer Denker bin. Wenn ich nach einem Grund für etwas, das ich getan habe, forsche, gebe ich mit großer Wahrscheinlichkeit den falschen an. Als die Kinder sich beklagten, daß Naomi stinke, und ich ihr sagte, ihr Gesicht sei wirklich *zu* sauber, stieg sie in die Badewanne; aber auch heute, vierzig Jahre später, habe ich keine Ahnung, warum ich so handelte oder warum sie auf meine Kritik so reagierte. Intuition? Aber was ist das schon?" (Neill 1982: 257).
Lanes Biograph Wills (1964a: 139) betonte ganz nachdrücklich, daß auch Lanes bedeutendste Fähigkeit sein rasches intuitives Verstehen anderer Menschen sowie seine Fähigkeit war, in ihnen ein warmes Gefühl der Bewunderung und Zuneigung zu erwecken.
David Wills verfügte (im Gegensatz zu Lane und Neill) über eine fundierte Spezialausbildung als *psychiatric social worker*, was man seinen Büchern durchaus anmerkt. Doch auch er gewann Bedeutung als *Praktiker*, nicht als Theoretiker.
Neill (1982: 169, 172) bezeichnete Lane als Phantasten, als Flunkerer, der unwahre Geschichten erzählte, und nie richtig erwachsen wurde, aber auch als „ein Genie der Intuition,

Fähigkeiten als Theoretiker und Methodiker dagegen waren dürftig gering, beide waren reine Autodidakten und mischten ihre Psychologie stark mit ihren ureigensten weltanschaulichen bzw. philosophischen Überzeugungen.

Diese tief in der Persönlichkeit gegründete Überzeugung und Handlungssicherheit dürfte zur Faszination stark beigetragen haben. Lane und Neill werden beschrieben als **Vertrauen einflößend**e, absolut **echte** und glaubwürdige, äußerst beliebte und faszinierende Gesprächspartner von großem **Charme**, die keine *persönlichen* Feinde hatten, obwohl sie inhaltlich höchst provozierende radikale Auffassungen verbreiteten. Summerhill-Besucher waren nachher nicht unbedingt von der Schule und von Neills Erziehungsvorstellung überzeugt, im allgemeinen aber mochten sie hinterher Neill als Person.

Die wesentlichen Eigenschaften und **Fähigkeiten** dieser Pädagogen scheinen die **eines Psychotherapeuten** zu sein. Therapeuten bemühten sich (im Vergleich zum Erzieher) traditionell relativ stärker um das *Verständnis* der Bedürfnisse und Motive des Kindes und weniger um die (mehr oder weniger gewaltsame) *Anpassung* an soziale Normen.

Eine zentrale Fähigkeit, vermutlich die wichtigste überhaupt, ist die **enorme, als *magisch* bezeichnete Verständnis-Fähigkeit**, die vor allem für Neill beschrieben[156] wurde, aber auch für Lane erwähnt und bei anderen (Papanek[157], Wills) begründet vermutet werden kann. Sie beruht wesentlich auf den psychotherapeutischen / tiefenpsychologischen Kenntnissen und Einsichten, sowohl theoretisch als auch durch selbst erfahrene Therapien.

Seit Ende der 30er Jahre sah Neill Therapie (je nach Therapie und Therapeut) vor allem als einen Weg (von mehreren), **Sensibilität, Mitgefühl und Verständnis** für die Haltung anderer Menschen (*Nächstenliebe*) zu vergrößern, und führte auch seine eigenen persönlichen Fähigkeiten auf Therapien zurück (Neill 1982: 267 f.).

Viele ehemalige Schüler und Besucher waren äußerst beeindruckt von Neills unerhörter Sensibilität und seinem tiefen Einblick in Problem-Kinder, seiner als *magisch, instinkthaft* und *fast unheimlich* beschriebenen Fähigkeit, sich einzufühlen, die Probleme und unbewußten Motive von Kindern zu verstehen und mit ihnen umzugehen, seiner Fähigkeit, Menschen und insbesondere Problem-Kinder völlig unbedrohlich zu durchschauen, in ihre

---

ohne viel Bücherwissen, aber ein Mann, der - mehr als irgend jemand, den ich gekannt habe - die Fähigkeit hatte, Kindern Liebe und Verständnis entgegenzubringen." (Neill 1971b: 141).

Willa Muir berichtete, daß, welche *Theorien* Neill auch immer vertreten habe möge, er in seiner *Praxis* mit Kindern stets nahezu unfehlbar gewesen sei (Croall 1984: 119).

156 Vgl. Croall (1984: 129 - 130, 143 f., 154, 178 f., 341 f., 368).

157 Vgl. die Autobiographie seines Zöglings Claude Brown (1965).

Phantasien einzudringen, ohne sich einzumischen oder aufzudrängen, und dadurch gelegentlich Resultate zu erzielen, die die Zuschauer verblüfften.

Neill wird als sehr **zurückhaltend** beschrieben, als stiller, handwerklich geschickter Mann, der schweigend seine eigene Arbeit tut: Messing treibt, Dinge repariert, anstreicht, den Garten macht, Briefe oder ein Buch schreibt. Und der anders als fast alle Erwachsenen (insbesondere damals) stets **freundlich**, endlos **geduldig**, nie drohend oder bedrohlich war und allein durch sein Erscheinen *Wärme* und **gütiges Wohlwollen** ausstrahlte.

Neills Haupt-Tätigkeit war es anscheinend ***zu verstehen*, zu analysieren, die Stimmung** Summerhills **zu erfassen. Neill wußte** am besten von allen Bescheid darüber, **was in Summerhill gedacht, gefühlt und getan wurde**. Das lag unter anderem an seiner Fähigkeit, den Kindern das Gefühl von **Sicherheit** zu geben, daran, daß es völlig **ungefährlich** war, **ihm** eigene (oder fremde) **Vergehen**[158] , **Wünsche oder Phantasien zu erzählen**, und Neill beteiligte sich daran, sogar am Entwerfen von Geschwistermordplänen[159] (Phantasien, nicht ernsthafte Aktionen!). Neill verurteilte, schimpfte und strafte nicht, er klagte solche Vergehen auch nicht an und agierte nicht als Richter[160] (das war betont *nicht seine* Aufgabe), sondern lachte eher mit über gelungene Streiche. Berichte, daß verbotener nächtlicher Lärm weiterging, wenn *nur Neill* und nicht der Schlafenszeit-Beamte (der Geldbußen verhängen kann) gesichtet wurde, illustrieren dies (Neill 1969: 27).

„Aggressionen bei einem Kind rufen gewöhnlich keine Aggressionen bei mir hervor, hauptsächlich deshalb, weil mich ihre Quelle interessiert und ich sie zu verstehen suche.“ (Neill 1982: 312)

Aufgrund seines emphatischen intuitiven Verständnisses unbewußter innerer Motive der ihm wohlbekannten Kinder und seines großen Einblicks

158 „Ich möchte die Bedeutung dieses Mangels an Furcht vor Erwachsenen ganz besonders betonen. Ein neunjähriges Kind kommt ohne weiteres zu mir und erzählt mir, es habe eine Fensterscheibe eingeworfen. Es kommt zu mir, weil es nicht zu befürchten braucht, Zorn oder moralische Entrüstung hervorzurufen. Es muß unter Umständen die Fensterscheibe bezahlen, aber es braucht keine Angst zu haben, ich könnte ihm eine Gardienenpredigt halten oder es bestrafen.“ (Neill 1969: 27)

159 Eileen Bernal berichtete von ihrem ersten Besuch in Summerhill, daß Neill sie warten ließ, weil er eine Verabredung mit einem kleinen Mädchen einhalten wollte, mit dem er darüber diskutieren wollte, wie es seine kleine Schwester umbringen könne (Croall 1984: 170).

160 Neill hielt sich in den ersten Jahren deutlich von Gerichtssitzungen fern, übte auch sonst ganz bewußt keine Autorität aus und überließ es gegebenenfalls anderen Personen, etwa nachts lärmende Kinder zu beruhigen (Croall 1984: 144).
Allerdings wird berichtet, daß Neill einmal doch als Richter fungierte, und das weist wieder auf die vielfach ungenauen und gegensätzlichen Berichte aus Summerhill hin: Eine Jugendliche in Summerhill hatte falsche Münzen geprägt und damit eingekauft. ... in „a meeting in the hall, with Neill as judge, were sentenced to three weeks without pocket money or visits to the pictures, until we had paid back the forged money“ (Croall 1984: 188).

in die Zustände Summerhills **erwuchs seine Fähigkeit zur erfolgreichen individuellen Therapie** (PL) einerseits und außerdem seine als ***magisch*** gerühmte **Fähigkeit**, auf verblüffend wirkungsvolle Weise[161] genau **im richtigen Moment** genau **das Erforderliche erfolgreich zu tun**, die wesentlich zu seinem Charisma beitrug.

Neill konnte lange ohne ein Wort in einer Schulversammlung sitzen und dann im richtigen Moment wie ein Katalysator in einer Weise eingreifen, die die Situation umwandelte. Unerwartet und scheinbar aus dem Nichts heraus schien er dann die versteckte Wahrheit zu kennen und konnte **mit minimalen Äußerungen** zur richtigen Zeit **große Wirkungen** hervorrufen. Neills Instinkt, das Richtige im richtigen Moment zu tun, das richtige Wort zur richtigen Zeit zu finden, die Situation zu beherrschen und mit einem beiläufigen Wort zu ändern, wird auch von durchaus kritischen Beobachtern und ehemaligen Schülern eindrucksvoll und übereinstimmend betont (vgl. Croall 1984: 178 f., 341 f., 368). So konnte Neill einem Dieb im passenden Moment ganz gezielt und völlig beiläufig mitteilen, daß doch irgend jemand wieder dies und das gestohlen hat, so daß dieser prompt die Beute aushändigte.

Seine Fähigkeit, **durch scheinbar untätige Anwesenheit Wirkungen hervorzurufen**, einfach dabei zu sein, ohne eigentlich etwas zu tun, und *indem* er gerade nichts tat, seine Anwesenheit deutlich fühlbar zu machen, wird etwas unbeholfen als *positive Negativität* oder als *positiv nichteingreifend* oder *irgendwie fast magisch* umschrieben. Gerade die weitgehende Untätigkeit verlieh seinen wenigen Äußerungen und Taten wirkliches Gewicht.

In *The Problem Child* beschrieb Neill (1926) seine **tätige Untätigkeit**: Er sitzt, mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, ruhig, wortkarg und pfeiferauchend in der Ecke, sieht dabei den Kindern um ihn her bei ihrem Treiben zu und **erlaubt** ihnen **allein durch seine Anwesenheit, Wahrnehmung und Untätigkeit** ständig, frei zu sein, auch **die Dinge zu tun, die die Kinder selbst eigentlich für verboten halten** und allein, ohne Neills stillschweigend-demonstrative Zustimmung, selbst nicht billigen könnten, sogar den Bruch der gemeinsam beschlossenen Regeln. **Er *wirkt*, ohne daß er dabei direkt *handelt*, gerade durch sein fast demonstratives *Unterlassen*** in einer Situation, in der andere eingegriffen hätten (vgl. Croall 1984: 142 - 144).

161 Seine klar formulierte Forderung scheint in bestimmten Situationen fast unwiderstehlich gewirkt zu haben, etwa die ruhige entschiedene Aufforderung an Kinder bei Streit und Wutanfällen, sofort Messer und Hammer aus der Hand zu legen (Croall 1984: 143).

8.7.2.5.1. Scheinbar paradoxe psychologische Methoden

Neill hielt Taten - speziell bei Kindern - für eindringlicher und wichtiger als Worte. Zu seinem Konzept gehörte auch die **Unterstützung (fast) jeglichen Verhaltens** - auch wenn es verboten war.

Aufgrund ihrer andersartigen Motivationstheorie (unbewußte innere Motive statt rationale Nutzenkalküle) **erzielten** Lane, Neill, Wills und andere psychoanalytisch geschulte Erzieher **mit Handlungsweisen, die im Rahmen traditioneller Motivationsvorstellungen unsinnig und paradox erscheinen** (etwa Belohnung statt Bestrafung von Fehlverhalten) **auf scheinbar magische Weise** (für Andere nicht nachvollziehbare) **therapeutische Wirkungen**[162] , die aber bei Betrachtung der inneren Motive im Einzelfall (!) durchaus erklärbar werden. Es handelt sich vor allem um folgende Punkte:

- Absichtliche **Ermöglichung und Erleichterung verbotenen Verhaltens**, insbesondere des **Weglaufens**. Dies scheint häufig die paradoxe Wirkung zu haben, daß, weil man frei und nicht eingesperrt ist, auch keine Notwendigkeit zur Flucht mehr empfunden wird: man *braucht* nicht mehr wegzulaufen, weil man jederzeit weglaufen *kann*. Außerdem ist es banal, reizlos und unromantisch, unbehelligt durch die stets offene Tür zu fliehen, statt bei Nacht und Nebel heimlich die Mauer zu überklettern.
- Eine Variante ist die betonte **Herausforderung zu** (bereits großmäulig angekündigtem) **Fehlverhalten**, und zwar gerade nicht als Herausforderung zum Kampf gegen die Macht und Autorität (‚versuch es nur, ich werde dir dann schon zeigen, daß ich stärker bin‘), sondern als Herausforderung an Großsprecher, der gerade deshalb laut tönen kann, weil es jemanden gibt, der ihn an der Verwirklichung seiner Drohungen hindert (vgl. Lane in Bazeley 1948: 48).
- **Beteiligung am Fehlverhalten**, um das Kind darin womöglich noch zu übertreffen. Es gibt etliche Berichte über **Neills Regelbrüche**, mit denen er bei bestimmten Problemkindern psychologische Wirkungen zu erzielen suchte. So half Neill einem Jungen, die Hühner des Nachbarn zu stehlen (die dann sofort zurückflogen), und er beteiligte sich (nach heimlicher Absprache mit dem Ladenbesitzer) auch an Ladendiebstählen. Als eine gegen die Regierung rebellierende Bande Zwölfjähriger per Aushang Mitglieder

---

162 Ganz ähnliche Wirkungen werden auch von anderen psychoanalytischen Erziehern berichtet, etwa von Lane, Wills, Aichhorn, Lyward, Shaw, Zulliger, und übrigens (vgl. Riedmüller 1966) sogar von Makarenko.
Es handelt sich z. B. darum, daß gerade ein überstrenges Gewissen zum Verbrechen aus Strafbedürfnis treibt, und um völlig nutzlose Diebstähle aus scheinbar *reiner Bosheit*, die, als symbolisch gestohlene Liebe, durch Bestrafung (Liebesentzug) verewigt und durch Belohnung (materieller Liebesbeweis) beseitigt werden können. (vgl. die Quellen-Anmerkung dazu in Kapitel 7.1.)

suchte, trat Neill als erster bei und bekam deshalb prompt Ärger mit dem Koch und den Stubenmädchen. Besonders berühmt wurde die Geschichte, wie Neill gemeinsam mit einem Kind Fensterscheiben seiner Schule einwarf[163] . Neill tat dies nachweislich, jedoch *äußerst* selten, denn er war ein sehr sparsamer Schotte, der jegliche Zerstörung hasste.

– **Belohnung statt Bestrafung** von Fehlverhalten. Besonders bei Diebstählen oder Betrug, wenn Grund zur Annahme besteht, daß ein sich ungeliebt wähnendes Kind sich symbolisch Liebe stiehlt, die man ihm ebensogut symbolisch in Form eines Geschenkes geben kann, wurde dies Prinzip häufiger auch durch Hausmütter und die Schulversammlung erfolgreich angewandt. Wohlgemerkt: dies gilt speziell für solche Fälle, in denen als Grund des Diebstahls nicht utilitaristische Bereicherungsabsicht, sondern innerer psychischer Zwang angenommen werden kann:

„Ich wandte die Methode vor vielen Jahren an, als ich es mit pathologischen Dieben zu tun hatte. Mit gewöhnlichen Dieben befaßt sich die Schulgemeinde. Es ist nicht so wichtig; die meisten Kinder stehlen, wenn sie in Versuchung kommen“ ... (Neill 1971b: 60).

Stehlen war zwar verboten und strafbar, galt aber nicht als *moralisch* verwerflich, sondern als (in gewissem Alter) eher normal.

Alle diese Beispiele demonstrieren zunächst ein nicht moralisierendes **Akzeptieren der (auch destruktiven) Wünsche** und Handlungen des Kindes. Dies **zwingt** das Kind aber zugleich (mangels *äußerer* Grenzen) **zur *inneren* Selbstbegrenzung des eigenen Betragens**. Denn Kinder und Jugendliche wissen sehr gut, daß es nicht angeht, Mobiliar und Einrichtung zu zerstören, und daß solches Betragen ein klarer Regelverstoß ist (und bleibt!). Hinzu kommt, daß Regelverstöße vielfach Racheakte und Rebellion gegen die Autorität von Erwachsenen sind. Wenn der Erwachsene sich (durch aktive Beteiligung, Anstiftung, Unterstützung oder Belohnung) an der Rebellion gegen sich selbst beteiligt, verliert die Rebellion ihren Sinn und bricht zusammen[164] .

---

163 Im Laufe der Jahre vergrößerte die Legende die Anzahl der Fensterscheiben, und die Geschichte war ein Sensations-Element für die Schule, das Neill mit großer Freude häufig und ausführlich beschrieb, womit er zur Vorstellung der wilden, ungehemmt alles zerstörenden Kinder beitrug (vgl. Neill 1971b: 60 f.; Croall 1984: 185 f.). Der Sinn der seltsamen Maßnahme, nämlich die Zerstörungswut zu *heilen* und weitere Zerstörungen zu *verhindern* (!), geriet der Öffentlichkeit leicht aus dem Blick.

164 „Bill schmiß nicht einfach Fensterscheiben ein, er protestierte gegen die Autorität der Erwachsenen, und als ich dabei mitmachte, brachte ihn das in Verlegenheit ... Ein Erwachsener, der Fenster einschmeißt? Rückblickend finde ich, es war ein bißchen unfair, ihm den Spaß zu verderben.“ (Neill 1982: 265; ... dort)
Als ein Junge wütend seine Matratze zerfetzte, unternahm Neill nichts weiter, nahm lediglich beiläufig eine Tasse und zerschmetterte sie auf dem Boden, woraufhin der Junge sofort aufhörte (Croall 1984: 185).

Meistens hatten Neills Maßnahmen Erfolg, wenn auch nicht immer so rasch, wie er es in seinen Büchern darstellt.

Diese Erleichterung (etc.) von Fehlverhalten ist **häufiger als Permissivität** und Aufhebung aller Regeln **mißverstanden** worden. Bei Neills (von Lane übernommener) Ermutigung (fast) aller (auch der verbotenen!) Verhaltensweisen darf jedoch nicht vergessen werden, daß nicht Neill, sondern die Schulgemeinde die Regeln aufstellte und Regelbrüche sanktionierte, Neill also Regeln nicht außer Kraft setzen und Regelbrüche nicht *erlauben* konnte. Er konnte aber (ebenso wie jedes Kind auch) selbst die Regeln *brechen*, konnte dazu *anstiften*, dazu *ermutigen*, konnte sich auch daran *beteiligen* und konnte ebenso dafür *bestraft* werden[165] . Gerade diese Möglichkeit, auch den Leiter für Regelbrüche zu bestrafen, demonstriert deutlich, daß die Autoritäts-Rolle der Gemeinschaft zufiel, der *Schulgemeinde*. Im Gegensatz zu *normalen* Schulen und Heimen bedeutet eine Unterstützung und **Ermutigung** durch den Leiter hier **keineswegs eine Erlaubnis**! Dies ist vielfach übersehen worden.

Außerdem sind die Regelbrüche Neills keineswegs die Regel, sondern seltene Ausnahmen, die stets therapeutischen Zwecken dienten. Neill führt sie an zur Beschreibung seiner (nichtstrafenden therapeutischen) Haltung zu Kindern. Da diese *Strafen* nicht abschrecken[166] , sondern psychologisch wirken sollten, kamen auch *Strafen* mit ausgesprochenem Belohnungscharakter vor. Ein Mädchen bekam z. B. zur *Strafe* ein Kätzchen geschenkt, das sie aber nur solange behalten durfte, wie sie gut für es sorgte.

Das **Prinzip, Fehlverhalten zu belohnen** statt zu bestrafen, **setzt die Regel nicht außer Kraft**. Wo die Regel doch außer Kraft gesetzt wurde - wie bei der Verpflichtung eines Kindes zum täglichen Diebstahl, bei Strafe des Taschengeldentzugs - ging es wohl gerade darum, den Rebellen durch das

---

„Neill hat ein eindrucksvolles Mittel, diese Banden zu sprengen: er belohnt die Anführer und bestraft die Bandenmitglieder. Dadurch geht die Bande kaputt.“ (Der Mythos Summerhill, 1971: 40)

165 So wurde Neill vor der Vollversammlung angeklagt und zu 5 Shilling Strafe verurteilt, weil er das vom gesamten Personal gemeinsam angeschaffte Schulauto verschenkt und erlaubt hatte, es in seine Einzelteile zu zerlegen. Dies war Neill (ohne es zu merken) unterlaufen, als ein sich extrem an ihn anlehnender schwieriger Schüler den in seiner Werkstatt vor sich hinarbeitenden Neill beständig mit Fragen plagte, auf die der möglichst wenig reagierte und dann im falschen Moment zustimmend brummte. (Croall 1984: 179 f.)

166 Die Geldbußen für Standard-Ordnungswidrigkeiten (wie nächtlicher Lärm) hatten durchaus die Aufgabe, ein Minimum an Ordnung zu sichern. Sie gelten aber nur für kleinere Vergehen und sind relativ gering, so daß man kaum von *Abschreckung* reden kann.

Segefjord (1971: 45) beobachtete 1966, daß die Abschreckung dementsprechend gering war: „Und mir fiel auch auf, daß der Verurteilte nur selten herummaulte. Man stellte offensichtlich an, was man wollte, brach die und die Gesetze und nahm die Stunde, in der man Rechenschaft abzulegen hatte, als das, was sie war: den Preis für das Vergnügen, das man gehabt hatte.“

Gebot zur Rebellion dahin zu bringen, gegen dies Rebellionsgebot zu rebellieren und damit letztlich (infolge der Aufhebung der Regel!) die Regel zu beachten.

Dies wurde jedoch nicht immer deutlich genug verstanden. Oft wurden Neills Beispiele nicht als *für seine Haltung typische* Extrembeispiele, sondern als *typische Beispiele aus dem Alltag* Summerhills gewertet, ein Mißverständnis, welches den Sensationseffekt und die Aufmerksamkeit stark erhöhte.

3. Teil

Beschreibung einiger Republiken

9. Frühe Vorläufer

Schon seit der Reformation gibt es Kinderrepubliken in Form von diktatorisch-republikanisch verfassten Internatsschulen. Diese verfolgten keine demokratischen oder Selbstbestimmungsabsichten. Vielmehr ging es um das Nach*spielen* antiker Republiken und um die Bestellung kindlicher Helfer und Hilfsaufseher wegen Personalmangels.

Etwa seit der französischen Revolution kamen recht moderne Vorstellungen von radikaler politischer Erziehung zur Demokratie und zur Republik hinzu. Neben der staatsbürgerlichen Erziehung ging es nun auch um den Schutz der Kinderrechte sowie um selbständiges Lernen in Kindergemeinschaften. Allerdings gab es auch eine Wende zu einer Moralerziehung, die im Geist des Kindes zuerst einen fremden Willen verankert und erst danach das Kind *frei* handeln läßt. Die häufig zum Terrorregime entarteten frühen Selbstverwaltungssysteme (seitdem eine Angstvorstellung!) wurden oftmals auf diese Weise erfolgreich reformiert.

Die *institutionellen* Formen der Kinderrepubliken sind seit mindestens 150 Jahren im wesentlichen ausgebildet. Die mit ihnen verfolgten Ziele und Vorstellungen, die *Inhalte* bzw. der *Geist* variierten und wandelten sich aber beträchtlich.

Aus Versuchen, kriminelle Jugendbanden in legale Boys Clubs umzuwandeln, entstanden um die Jahrhundertwende in den USA die Junior Republics, eine Art selbstregierter Fürsorgeheime.

9.1. Das Helfersystem in den frühneuzeitlichen Schulrepubliken als ein Vorläufer der Selbstregierung

Schon in der Antike fungierten ältere und tüchtigere Kinder als Anführer und Unterlehrer. In den mittelalterlichen Schulen mit ihren riesigen, aus häufig wechselnden Wanderschülern völlig ungleicher Vorbildung bunt zusammengewürfelten Klassen wurden fortgeschrittene Schüler als Hilfslehrer (*Dekurionen*, *Rottmeister*) über eine *Dekurie* von 10 Schülern gesetzt. Diese Einrichtung wurde weiterentwickelt insbesondere in den von protestantischen Landesfürsten aus ehemaligem Klostergut gestifteten *Klosterschulen*, *Fürstenschulen* oder *Landesschulen*. Die Helferämter[167] solcher Internate lassen sich gruppieren in allgemeine **Klassenämter** (Hilfen im Unterricht, Abhören des gelernten Stoffes), die offen oder heimlich versehenen **Aufsichtsämter** (*Corycaei* = Verräter, Spion), welche die Verstöße ihrer Kameraden dem Lehrer zur Bestrafung melden mußten, und in die **Ordnungsämter**, die durch häusliche Dienstleistungen dem Internat teure Knechte und Mägde ersparten. Die Bezeichnungen der Helferämter waren oft dem antik-römischen Militärwesen entlehnt.

9.1.1. Trotzendorfs Schulrepublik

Valentin Friedland (1490 - 1556), nach seinem Herkunftsort bei Görlitz *Trotzendorf* genannt, studierte bei Luther und Melanchthon und beteiligte sich an der Reformation Schlesiens, bevor er in Goldberg in Schlesien seine Schule gründete und von 1531 bis 1556 leitete. Diese Schule gilt als die erste Schulrepublik, sie hatte auch das erste Schülergericht[168]. Dieses sollte Achtung vor Gesetz und weltlicher Autorität und Obrigkeit lehren, war also ein früher Anfang staatsbürgerlicher Erziehung.

Trotzendorf bezeichnete sich selbst treffend als *ständiger Diktator* (dictator perpetuus) seiner recht autoritären *res publica scholastica* mit zeitweise über 1.000 Schülern.

In seinem der antik-römischen Republik nachempfundenen Schulstaat (Humanismus!) herrschte der Diktator noch fast unbeschränkt: er selbst er-

167 Ich folge in diesem Kapitel weitgehend der Darstellung von Jürgens (1913) und Metzenthin (1915).

168 Zu Trotzendorf siehe Metzenthin (1915), den Artikel Trotzendorf in Rein (1903 ff.) und Gaggell (1920).

nannte alle Beamten und Richter aus den Reihen der Schüler und änderte Urteile der Richter auch nachträglich ab. Lehrer konnten ihre Fälle am Gericht vorbei auch selbst aburteilen. Das geschriebene Schul-Gesetzeswerk dürfte kaum von Schülern stammen, ein Parlament gab es nicht.

Aufgrund eines ausgebauten Systems von Klassen-, Aufsichts- und Ordnungsämtern leisteten die Schüler jedoch einen beträchtlichen Teil der Schulverwaltung. Die wenigen Lehrer konnten sich auf Stichproben beschränken.

An Beamten-Ämtern gab es:

- den Zimmerordnungsdienst. Für ein oder mehrere Internatszimmer war je ein *Ökonomus* verantwortlich, für pünktliches Wecken, morgendliches Waschen, Bettenmachen, für die Sauberkeit des Zimmers und der Kleidung und für pünktliches Zubettgehen. Die Ökonomen meldeten den Zustand der Zimmer einem Ober-Ökonomen.
- Tischaufseher (*Ephori*, *Inspectores*) beaufsichtigten Sauberkeit, Tischmanieren, Tischgebet sowie den
- Servierdienst (*Discophori*).
- *Zensoren* achteten auf anständiges Verhalten der Mitschüler außerhalb des Schulgebäudes.
- Die 6 Klassen standen jeweils unter Aufsicht eines *Quästor*, der ihre Schularbeiten beaufsichtigte und selbst dem Ober-Quästor unterstand. Jede Klasse wiederum war unterteilt in mehrere *Tribus*, und diese waren vermutlich wiederum unterteilt.

Mit diesen Beamten-Ämtern unterschied sich die Schule noch nicht prinzipiell von anderen damaligen Schulen.

Neu war, daß Trotzendorf erstmals versuchte, die Macht des gegenseitigen Schülereinflusses zum Zweck der erzieherischen Beeinflussung zu organisieren. Die Schüler sollten an der Durchsetzung der Ordnung beteiligt und dadurch selbst für diese Ordnung gewonnen werden.

Trotzendorf „suchte die guten Elemente als Mithelfer zur Förderung der Disziplin zu gewinnen, indem er sie aufforderte, auf die Besserung der übrigen zu achten“ (Metzenthin 1915: 16) und sie brüderlich (!) zurechtzuweisen. Die vertrauenzerrüttenden heimlichen Aufpasser schaffte er ab. Bei der Roheit der Schüler und der verhältnismäßig geringen Lehrerzahl war jedoch ein Ersatz dafür notwendig: das Gericht.

Die Beteiligung der Schüler an der Erhaltung der Disziplin geschah durch den ersten aus Schülern gebildeten Schulgerichtshof, vor dem wöchentlich die schwereren Vergehen der älteren Schüler verhandelt wurden. Leichtere Übertretungen sowie Vergehen von Schülern der unteren, noch nicht gut Latein sprechenden Klassen wurden von den Lehrern geahndet.

Der aus einem Konsul, zwölf Senatoren und zwei Zensoren gebildete Gerichtshof verfuhr nach altrömischem Vorbild sehr förmlich. Es wurde wie auch sonst in der Schule ausschließlich Latein gesprochen. Die bereits schriftlich zugestellte Anklageschrift wurde vom Ankläger verlesen, der Beklagte hielt daraufhin seine Verteidigungsrede. Das Gericht fällte in namentlicher Abstimmung den Schuldspruch oder Freispruch, der Konsul verkündete das Urteil, und der Diktator vollstreckte es. Bestraft wurde mit Rutenstreichen, Karzer, Tragen der Halsgeige, Schlafen und Essen auf dem Fußboden sowie dem Umhängen eines gemalten Esels (Rein 1909: 235).

Getreu der Auffassung, daß guter Stil für guten Charakter spricht und wirre Reden auf Tücke schließen lassen, beeinflußte die sprachliche Qualität der Verteidigungsrede das Urteil mindestens ebenso stark wie die Schwere des Vergehens. Ein gewandter Lateinredner konnte trotz Schuld sogar mit einer Belobigung aus dem Prozeß hervorgehen.

Das Nachstellen berühmter römischer Gerichtsverhandlungen mit verteilten Rollen war damals als Stilübung durchaus üblich und wurde auch bei Trotzendorf gepflegt. Ebenso wurden alle Anlässe aufgegriffen für antike Zeremonien, Schauspiele und viele lateinische Festreden und Lobreden auf verdiente Schüler. Das Schulgericht war dabei - nach Anhörung der Tribunen und Zensoren - Preisrichter der rhetorischen Wettkämpfe. Ein Liktor überreichte schließlich den Siegerkranz.

Vordringlicher Zweck des Schülergerichts in diesem ersten Heim-Schul-Staat war es, Anschauungsunterricht in römischem Recht und Gerichtsverfahren sowie einen Anlaß für lateinische Reden zu bieten (learning by doing).

Zusätzlich diente es zur Erhaltung der Disziplin und der Verwaltungserleichterung, kaum aber der Charaktererziehung oder der demokratischen Selbstregierung.

Als Alter und Krankheit den Diktator behinderten, verfiel die Disziplin des von ihm persönlich regierten Schulstaates. Seine Nachfolger in Goldberg kamen mit dem System nicht gut zurecht.

9.1.2. Nachfolger Trotzendorfs

Als einer der berühmtesten und einflußreichsten Schulleiter seines Jahrhunderts fand Trotzendorf viele direkte Nachfolger. In Görlitz, Brieg und Beuthen entstanden ähnliche Schulrepubliken. In Brieg konnten Schüler auch gegeneinander klagen. Johannes Honterus (1498 - 1549), der Reformator Siebenbürgens, führte vergleichbare Schulrepubliken in Kronstadt und Hermannstadt ein.

Die Jesuitenschulen der katholischen Gegenreformation übernahmen vieles aus der protestantischen Pädagogik. Für besonders fromme, fleißige und gehorsame Schüler wurden wissenschaftliche Spezialvereinigungen (Akademien) eingerichtet. Durch Ämter- und Prämienvergabe förderten die Jesuitenschulen den persönlichen Ehrgeiz und bauten besonders das Aufpasser- und Spitzelwesen und die gegenseitige paarweise Überwachung und Konkurrenz (Ämulation) der Schüler aus. Systematische Vernichtung des Vertrauens und der Freundschaften untereinander sollte die isolierten Individuen umso fester an die Ordensdisziplin binden. Wer fremde Vergehen meldete, konnte Straffreiheit für eigene erlangen. Wer sie aber nicht meldete, konnte wie der Täter gestraft werden.

Wohl unter dem Einfluß der freiheitlich gesinnteren aufklärerischen pädagogischen Strömung der *Philanthropen* begann etwa seit den 1760er Jahren ein kleiner Boom der Schulrepubliken.

Auch der Schweizer Martin Planta (1727 - 1772), der 1761 in Ziziers bei Chur und später im nahegelegenen Schloß Marschlins eine Schulrepublik betrieb, ist als bedeutender Nachfolger Trotzendorfs anzusehen, ebenso wie sein Freund und Compagnon J. P. Nesemann im nahen Reichenau, der Plantas Verfassung übernahm.

Unter Trotzendorfs Nachfolgern wurden die Beamten und Richter oft durch die Schüler gewählt.

Insbesondere in der sich selbst verwaltenden, nie feudalisierten Wehrbauernrepublik Siebenbürgen waren die Schulrepubliken etwas demokratischer verfaßt und noch bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts nachweisbar.

Eine detaillierte Beschreibung der Nachfolger Trotzendorfs würde hier zu weit führen, ist aber bei Jürgens (1913) zu finden. Auf die Philanthropine soll hier ebensowenig eingegangen werden wie auf Wehrlis Armenschule auf Hofwyhl / Schweiz, über die Metzenthin (1915) berichtet. Interessant ist aber, daß bereits Salzmann in seinem Philanthropin Schnepfenthal allen Schülern ein Helferamt verlieh und diese Ämter auch besoldete.

9.1.3. Reform des Veteranismus der Landesschulen

Der ungezügelten Brutalität der Schüler entsprach in den frühneuzeitlichen Fürstenschulen ein strenges Aufsichts-, Zucht- und Disziplinsystem[169], in dem - wieder aus Lehrermangel - wöchentlich wechselnde ältere Schüler als Tischinspektoren und Kammerinspektoren fungierten und auch strafen konnten. Jedem älteren Schüler war ein jüngerer Schüler zugeteilt, dem er

169 Der folgende Abschnitt folgt der Dissertation von Metzenthin (1915: 30 - 47).

beim Lernen helfen sollte und der dafür gewisse Arbeiten für den Älteren zu verrichten hatte. Diese persönlich-privaten Beziehungen und Dienstverhältnissen orientierten sich eher am Modell der Familie als dem des Staates.

Es entwickelte sich schnell das genaue Gegenteil der beabsichtigten Wirkung. Die Älteren und die Inspektoren bildeten eine Art nächtlich umherschwärmende Schularistokratie und mißbrauchten ihre Strafgewalten rücksichtslos, indem sie die Jüngeren nach Belieben bestahlen, beraubten, erpressten, brutal prügelten und gnadenlos quälten. Die harten Strafdrohungen der Lehrer gegen solchen *Veteranismus* oder *Pennalismus* wurden außer Kraft gesetzt durch die noch härtere Terrordrohung der Veteranen gegen jeden Verräter. Die Lehrer konnten Verräter nicht schützen und blieben so machtlos. Die gequälten Schüler hielten sich einige Jahre später dann an anderen *schadlos* und übten ihr so hart erworbenes *Recht* zu quälen an der nächsten Generation aus.

Metzenthin (1915: 30 - 47) beschreibt diese Entwicklung anhand einer der ältesten und bedeutendsten Landesschulen, der 1543 gegründeten sächsischen Landesschule in Pforta. Erst zur Zeit der Französischen Revolution brachte die Begrenzung der Unterordnungspflicht der Jüngeren eine deutliche Besserung, aber vorübergehend auch die völlige Zügellosigkeit dieser Jüngeren.

Schon seit den 1760er Jahren war eine fröhlich-offenherzige, unbefangene und gar nicht pedantische Lehrergeneration an die Schulen gelangt. Sie suchte die alte starre äußerliche Disziplin und die Unterordnung der Schüler zu beseitigen. Diese Lehrer fassten die Schüler eher an ihrer Ehre als an der Strafangst, zeigten Verständnis für die Jugend, gewährten größere Freiheiten (Ausgang!) und trieben gern Späße mit den Schülern.

Ein von Metzenthin (1915: 43) zitierter Bericht darüber von 1795 könnte ebensogut auch Reformpädagogen von 1920 beschreiben!

Rektor Ilgen entsprach den neuen Vorstellungen in Pforta, als er um 1803 die Strafrechte der Älteren ganz aufhob, zum Ausgleich aber neue Freiheiten wie Ausgang einführte.

Nur das neue wöchentliche Schulgericht (*Synode* aus Lehrern) des Schulstaats hatte nun Strafgewalt. Hier waren die Veteranen in öffentlicher Sitzung der öffentlichen Kontrolle unterworfen, hier kamen die heimlichen persönlichen Übergriffe von Veteranen ans Licht, wurden hart bestraft und kamen bald kaum noch vor.

Die Inspektoren waren dem Schulgericht für gutes Verhalten der ganzen Schule verantwortlich. Trotz des Entzuges der Strafbefugnis blieb so ihr hohes Ansehen gewahrt. *Sie* wurden für alle Vorfälle gelobt und getadelt. Im Gegenzug trugen sie die Vergehen der Schüler vor.

9.1.4. Reform des Präfektensystems in den Public Schools

Die britischen[170] Public Schools sind das direkte Gegenstück zu den deutschen Landesschulen. Ihr *prefect-*, *monitor-* oder *fagging system* (fag = Fuchs = Anfänger) wurde wenige Jahre später in ganz ähnlicher Weise reformiert[171]. Diese Reform - eigentlich eine Neubegründung der untergehenden Public Schools - ist vor allem das Werk des Dr. Thomas Arnold, der von 1828 bis 1842 Schulleiter (Headmaster) in Rugby war. Sein Konzept wurde das Muster für die Erziehung der britischen oberen Gesellschaftsklassen schlechthin.

Arnold betonte besonders die Moralerziehung, Gewissenserziehung und Charaktererziehung. In der christlichen Religion sah er den wesentlichsten Erziehungseinfluß, und als sonntäglicher Prediger übte er von der Kanzel seinen größten Einfluß aus. Für Arnolds Erziehungsziel des *christian gentleman* standen moralische und religiöse Prinzipien wie absolute Ehrlichkeit und unwandelbare Gesetzestreue an erster Stelle.

An zweiter Stelle folgte das Benehmen eines Gentleman, wozu auch Schlichtheit und Selbständigkeit (die Jungen hatten keinen Diener), die ausgedehnten Mannschafts-Sportspiele sowie die wohltätige Sorge für die Armen gehörte. Intellektuelle Leistung in antik-klassischer Bildung folgte erst an dritter Stelle.

Arnolds Ziel war die moralische Übereinstimmung bei großer intellektueller Freiheit und Gegensätzlichkeit - wohl eine Wurzel der vielgerühmten englischen Fairness. Er führte die Schule zwar als persönlicher Alleinherrscher, wollte sie aber nur moralisch und nicht geistig beherrschen. Eigene Unkenntnis und Fehler gab er offen zu und ermunterte seine Schüler zu selbständigem Denken und Lesen, sowie zu eigenen Ansichten, auch wenn sie den seinen völlig entgegengesetzt waren.

Mit seinen Schülern, die ihn lebenslang loyal und ehrfürchtig bewunderten, pflegte er enge persönliche Beziehungen und vertraute ihnen so sehr, daß es als äußerst unanständig galt, ihn zu belügen: Er glaubte einfach alles. Obwohl er Verhaltens-Zwang ablehnte, strafte Arnold die moralischen Vergehen, insbesondere Lügen, sehr hart.

Die Reform der Public School durch Moral- und Charaktererziehung veränderte auch das berüchtigte Präfektensystem, ohne es ganz abzuschaffen. Unter weniger befähigter Schulleitern blieb es gefährlich.

---

170 Diese sind nicht zu verwechseln mit den ebenfalls *public school* heißenden öffentlichen Volksschulen in den USA!

171 Der folgende Abschnitt stützt sich auf den Artikel *Arnold, Thomas* in Monroe (Vol 1, 1911: 200 - 223).

Arnold verlieh der jeweils obersten Schulklasse große Verantwortung und Vollmachten und vertraute dabei weitgehend auf ihre Moral. Die Abschlußklässler befehligten und herrschten ähnlich wie Armeeoffiziere über die anderen Klassen, halfen so dem Direktor bei der Regierung der Schule und übten sich selbst in der Kunst des Befehlens.

Auch wenn einzelne Schüler hier große Verantwortung tragen, hat dies System mit demokratischer Selbstregierung kaum etwas zu tun. Arnolds freundlich-feste, autokratisch-hierarchische und christliche Moral- und Charakterformung wurde 80 Jahre später ein großes Vorbild für F. W. Foersters Gehorsams- und Charaktererziehung.

Aus den von Arnold reformierten Public Schools spaltete sich später die Bewegung der *New Schools* ab, deren deutscher Zweig als *Landerziehungsheime* bezeichnet wurde. Auf die Selbstverwaltung dort kann hier aus Gründen des Umfangs nicht eingegangen werden[172]. Wirklich interessant erscheint allerdings nur der *linke Flügel* dieser Bewegung, in Deutschland Paul Geheeb und Gustav Wyneken und ihre Odenwaldschule und die Freien Schulgemeinden.

Der kurze Überblick über die ersten drei Jahrhunderte mit Jugendrepubliken zeigt, daß die meisten Formen bereits früh entwickelt waren. Es handelte sich aber durchgängig um autoritäre, diktatorische Republiken, bei denen die Rechtsetzung und Entscheidungsbefugnis fast völlig beim Diktator lag.

9.2. Radikal-demokratische staatsbürgerliche Erziehung in den Erziehungsrepubliken nach der Französischen Revolution

Etwa zur Zeit der Französischen Revolution, als die Erwachsenen die Republik forderten und vorübergehend auch durchsetzten, änderten sich die Begründungen für selbstverwaltete Jugendrepubliken: nun standen nicht nur Personalmangel, Arbeitserleichterungen und bessere Beaufsichtigung im Vordergrund, sondern grundsätzliche politische Argumente wie Menschenrechte, Freiheit, radikale Demokratie und staatsbürgerliche Erziehung zu guten Demokraten und Republikanern.

---

172 Die Landerziehungsheime und New Schools sind recht stark moralpädagogisch orientiert. Einige Literatur zu Deutschland: Andreesen (1926); Becker (1979); Dietrich (1967); Lietz (1897); Odenwaldschule (o. J.); Reisiger (1930), (1931); Schäfer u. a. (1971). Zu den englischen Schulen siehe Skidelsky (1975).

9.2.1. *Léonard Bourdons System der Anstaltserziehung*

Léonard Bourdon[173] (1758 - ca. 1815) war ein Advokat aus dem niederen Adel. Als radikal demokratischer Jakobiner nahm er an der Französischen Revolution von Anfang an in führender Stellung teil: als Anführer, Delegierter, Kommunebeamter und Konventsmitglied. Schließlich leitete er die Verhaftung Robespierres.

Bei Bourdon wird der Einfluß politischer Ziele und Formen auf die Pädagogik besonders deutlich: durch eine neue Erziehung wollte er eine auf Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde gegründete Gesellschaft absichern. Schon vor der Revolution betrieb er die Gründung eines eigenen Internats. 1788 reichte er der königlichen Regierung seinen pädagogischen Plan zur Genehmigung ein und argumentierte etwa folgendermaßen:

Da das Kind dazu bestimmt ist, unter Menschen in der Gesellschaft zu leben, muß es in der Erziehung die Menschen kennenlernen, denn Unerfahrenheit wäre verhängnisvoll. Dabei kommt es vor allem auf die richtige Umgebung an, denn Umwelteinflüsse wirken stärker als Lehrerworte. Einzelerziehung in reichen Familien vermittelt dem Kind unrichtige Vorstellungen: Genuß ohne Arbeit, Eitelkeit und Faulheit. Die das Kind umgebenden mächtigeren Erwachsenen könnten das Kind zu ihrem Vorteil nach Belieben täuschen und verwirren.

Darum lernt das Kind die Menschen am besten kennen durch Übung und eigene Erfahrung unter Gleichen, in der Gemeinschaft der Altersgenossen. Schon vor der Revolution forderte Bourdon - damals praktisch als einziger - eine Anstaltserziehung für *alle* Kinder: für verwahrloste und verwaiste Armenkinder ebenso wie für die reichsten Bürgerkinder.

Das Erziehungsleitbild des freisinnigen Bürgers war jedoch - auch wenn er es sich praktisch nicht leisten konnte und auf Anstaltsplätze angewiesen blieb - die individuelle Einzelerziehung im eigenen Haus durch Privatlehrer. Bourdon teilte die vernichtende Kritik an der bestehenden altmodisch-unaufgeklärten, meist kirchlichen Anstaltserziehung durchaus, wollte die Anstalten aber durch radikale Reformen in vollkommen gute verwandeln: durch Werkstattarbeit und physische Erziehung, durch Unterricht nach Begabung und Neigung in einer Art Kurssystem und insbesondere durch sein neues Disziplinsystem.

„Die Abhängigkeit von den Dingen ist eine naturgegebene Abhängigkeit, die in nichts die Selbstachtung, Freiheit und Gleichheit kränkt; gegen sie lehnt man sich nicht auf. Wer nur von Dingen abhängt, hat die innere Genugtuung, sich nur von sich selber abhängig zu fühlen, hat das Gefühl, daß sein Schicksal in seiner eigenen Hand ist. Die Abhängigkeit von Personen, d. h. von der Willkür anderer empört die

173 Diese Darstellung stützt sich auf Bernfeld (1974c). Vergleiche auch Alt (1949: 147).

Selbstachtung (Selbstgefühl), zerstört das Vertrauen, erzeugt Ungerechtigkeiten, ... ist ein Sklavenzustand. Die Seele des Sklaven ... fällt in tiefe Inaktivität, in Lethargie, verliert ihre Empfindlichkeit und alle Lust zur Tugend, deren Vorteile sie nicht kennt" ... (Bourdon 1788, zitiert nach Bernfeld 1974c: 256, Übersetzung und Auslassungen dort).

Die in Komitees organisierten Lehrer und Meister der schulischen Werkstätten sollten eine Verfassung der Anstalt erlassen, unterrichten und die Disziplin nur in letzter Instanz überwachen.

Alles weitere würde den in einer *Gesellschaft* organisierten sechs- bis achtzehnjährigen Schülern überlassen. Die Schüler würden ihre *Chefs* und *Unterchefs* in allgemeinen gleichen Wahlen aus den verdienten Schülern der für das jeweilige Amt zuständigen Altersgruppe auswählen. Die Chefs und zwei Lehrer würden den täglich tagenden Rat bilden, welcher Verhalten und Leistungen der Schüler überwacht. Anhand eigener und der vom Komitee der Lehrer und Meister wöchentlich übermittelten Aufzeichnungen sollte der Rat die Schulleistungen zensieren, Belohnungs- und Strafpunkte vergeben, loben, tadeln und richten. Züchtigung, Arrest und Essensentzug sollten als Strafen ausdrücklich ausgeschlossen sein.

Dieser bereits genehmigte Plan einer Erziehungsanstalt - zunächst für die höheren Stände - scheiterte 1788 vorläufig aufgrund mangelnder Unterstützung. In der Revolution förderten die Jakobiner den Plan, die Nationalversammlung zeichnete ihn aus, und Bourdon wurde Mitglied der Sechserkommission des Konvents zur Planung des öffentlichen Erziehungswesens. Talleyrands Projekt der Schulorganisation vom September 1791 folgte Bourdons Memorandum. Es forderte die parlamentarisch-gesetzliche Regierung in den Schulen, ebenso wie auch im Staate, um die despotische Regierungsgewalt des monarchisch herrschenden Lehrers zu beseitigen. Die Lehrer wurden auf den Unterricht und die Oberaufsicht über das Schulleben beschränkt, um ein größeres Vertrauen der Schüler zu ihnen zu ermöglichen. Die Jugend sollte sich in der Schule in den Funktionen der neuen Gesellschaft üben: als Wähler, Richter, Geschworener und Schiedsrichter, in administrativen, richterlichen und parlamentarischen Tätigkeiten. Sie sollte so den Umgang mit menschlichen Schwächen ebenso lernen wie Achtung und freiwilligen Gehorsam gegenüber dem Gesetz als der für notwendig und vernünftig anerkannten, die Bürger selbst schützenden Ordnung. Unterwerfung unter persönliche Willkür sollte die Jugend jedoch nicht lernen.

Im Konvent setzte sich Bourdon energisch, aber vergeblich ein für den Lepelletier-Robespierreschen Plan einer staatlichen Anstaltserziehung in *Häusern der Gleichheit*. Mit Hilfe des Bourdonschen Disziplinsystems sollten in ihnen alle fünf- bis zwölfjährigen Kinder zu Republikanern erzogen und außerdem vor Verwahrlosung bewahrt werden. Für die Schule hingegen

wurde Bourdons Disziplinsystem bis 1795 fast einstimmig gefordert und gelegentlich auch durchgeführt.

1791 konnte Bourdon seine Anstalt *Gesellschaft der jungen Franzosen* schließlich eröffnen. Die Jakobiner sorgten 1793 dafür, daß ihr Kriegswaisen mitsamt der entsprechenden finanziellen Unterstützung zugewiesen wurden. Die Hoffnungen auf vielfache Nachahmung der Anstalt erfüllten sich aber nicht.

Ziel der Anstalt war die Erziehung zum Kämpfer für die Revolution: Selbstregierung, revolutionäre Feste und Aufführungen im *Theater der Gleichheit* dienten diesem Ziel ebenso wie der Unterricht. Die 70 Schüler wurden bewußt mit den revolutionären Instanzen in Kontakt gebracht und für die revolutionäre Aktion interessiert. Sie baten den Konvent, sich bewaffnen zu dürfen, und hielten militärische Übungen ab.

Die Schülerselbstregierung wurde in Anlehnung an die neuen staatlichen Organe modifiziert: die über zwölfjährigen Schüler bildeten drei Komitees, welche die Studien leiteten, die Disziplin beaufsichtigten und die Korrespondenz mit Eltern und anderen Schulen des Reiches führten. In diesen Komitees saßen auch Elternvertreter, nicht zuletzt deshalb, um auf die Eltern erzieherisch einzuwirken.

In der Reaktionsperiode löste die Direktoriumsregierung die Anstalt am 2.4.1795 auf.

Bourdon nahm in der Theorie bereits viele Ideen der hundert Jahre später gegründeten George Junior Republic vorweg. Leider wird kaum etwas über die Praxis in seiner Anstalt berichtet.

9.2.2. Stephanies selbstregierte Volksschule

Der bayrische Schulreformer Heinrich Stephani[174] (1761 - 1850) wollte mit ähnlichen Argumenten wie Bourdon ein ähnliches System in die öffentliche Volksschule einführen. Bis 1834 praktizierte er sein System erfolgreich acht Jahre lang mit 60 Schülern seiner *Konfirmandenschule* in Gunzenhausen. Obwohl über einen Internatsbetrieb nichts berichtet wird, ist die Anstalt beachtenswert.

Stephani kritisierte die bisherigen Volksschulen als *Zuchthäuser*, in denen der Lehrer als Zuchtmeister mit bloßem Zwang herrschte. Solche Schulen taugten nicht dazu, *Herz und Willen* und den *inneren Sinn* zu sittlichem und vernünftigem Handeln auszubilden. Der bloße Zwang sollte ersetzt werden durch freiwillige Unterordnung unter die Schulgesetze. Eine *liberale Schul-*

174 Diese Darstellung folgt Metzenthin (1915) und Rein (1903 ff.).

verfassung sollte menschenfreundliche Erziehungsanstalten schaffen, in denen der Lehrer als Erzieher die *Rechte* der Kinder zu schützen hat und die Schüler sogar ein Beschwerderecht über den Lehrer erhalten.

Die Schüler gaben sich selbst zum Schuljahresbeginn ihre eigenen Schulgesetze, Schulordnungen und Strafbestimmungen. So sollten sie die Notwendigkeit der vernünftigen, selbstgegebenen Regeln, Rechte und Pflichten einsehen lernen und sich ihnen freiwillig unterordnen. Der selbstregierte Schülerstaat sollte auf das spätere bürgerliche Leben vorbereiten. Der Lehrer leitete die Schüler zur Gesetzgebung an und beriet sie. Bei Kindern bis zu acht Jahren sollte er nur die Vernünftigsten an der Gesetzgebung beteiligen.

Verstöße gegen die selbstgemachten Gesetze waren beim Friedensgericht anzuzeigen. Dessen Richter - drei Jungen und drei Mädchen - wurden halbjährlich oder jährlich in geheimer Wahl von allen Schülern eingesetzt. Der Lehrer leitete nur die Untersuchung und Gerichtsverhandlung und vollzog die von den Richtern verhängten Strafen: Verweise, halbtägiges Strafbanksitzen oder befristeten Ausschluß vom Unterricht. Der Lehrer konnte mit Zustimmung von zwei Dritteln der Schüler vom Unterrichtsausschluß begnadigen. Bei Abwesenheit des Lehrers führte ein Friedensrichter die Aufsicht über die Klasse.

Durch ein System der *Sittenklassen* oder *Vollkommenheitsstufen* sollte der freiwillige innere Gehorsam gegenüber dem Gesetz gestärkt und der Zwang entbehrlich gemacht werden.

Neueintretende Schüler gehörten zur untersten Vollkommenheitsstufe der *zu Prüfenden*, darüber folgten die *Hoffnungsvollen*, die *Guten*, die bereits unbeaufsichtigt spazieren durften, und schließlich die *Vorzüglichen*, die beständige Freiheit genossen, für andere um Straferlaß bitten und zum Friedensrichter gewählt werden konnten.

Die *Promotionen* zur nächst höheren Vollkommenheitsstufe wurden von Stephani zusammen mit einem Ausschuß aus vier *Vorzüglichen* beraten. Über deren Vorschläge stimmte dann der gesamte Schulstaat als *Sittengericht* ab.

9.3. Bekämpfung der Jugendverwahrlosung durch Boys Clubs

New York war im 19. Jahrhundert eine der größten Städte der Welt und größter Einwanderungshafen der USA. In den Slums der Hafeninsel Manhattan konzentrierten sich Arbeiter-, Arbeitslosen- und Einwandererelend

und auch die Jugendverwahrlosung[175] des letzten Jahrhunderts in extremer Form. Für Kinder war hier der Mangel an sinnvollen Beschäftigungsmöglichkeiten unerträglich. Die traditionellen ländlichen Jugendbeschäftigungen wie Jagen, Fischen, Hüttenbauen, Floßfahren und Schwimmen sind den Großstadtslum-Kindern unmöglich. Spielplätze gab es nicht, Ballspiele der Kinder wurden polizeilich verfolgt: im Hinterhof als Hausfriedensbruch, auf der Straße als Belästigung der Öffentlichkeit. Zwei Drittel aller Jugendgerichtsklagen in New York beruhten damals auf dem Belästigungsparagraphen (Monroe 1911, Vol. III: 576). Vergnügen und Verbrechen galten den Straßenkindern so bald als identisch. Die interessanteste Spielmöglichkeit boten die kämpfenden und stehlenden Banden streunender Straßenkinder. Die Polizei war ihr natürlicher Feind, den mutig zu bekämpfen Ehrensache war.

Die Jugendbandenkriminalität[176] - ein typisches Großstadtproblem - wurde in New York zum Massenphänomen, und hier entwickelten sich auch neue Lösungsansätze.

Bei der extremen Frontstellung zwischen Polizei und Jugendlichen waren Verhaftung und Verurteilung zu Heimaufenthalt oder Gefängnisstrafen keinerlei Schande mehr. Im Kameradenkreis waren Gefängnisstrafen eine Ehre, der Ausweis des harten, tapferen Burschen, der Weg zum Sozialprestige schlechthin.

In manchen Banden[177] mußten die Mitglieder Gefängnisstrafen nachweisen, um in die Führungsgruppe aufzusteigen zu können. Damit war die Polizei völlig machtlos, denn ihre Strafe wirkte wegen der dagegenstehenden mächtigen Gruppennormen nicht mehr abschreckend, sondern geradezu belohnend[178].

Neue Methoden mußten her! Vor allem die ehrenamtlichen Sozialarbeiter der kirchlichen Missions- und Settlementhäuser in den Einwandererslums bemühten sich, Armut, Verwahrlosung, Unselbständigkeit und Kriminalität zu bekämpfen. Neben direkten Hilfen bemühten sie sich um die Erziehung der Bewohner der Einwanderer-Slums, um die *Amerikanisierung* der Einwanderer. Dabei ging es primär um Sprachunterricht, Erklärung von Idee

---

175 Vergleiche zu diesem Abschnitt Holl (1971) sowie Monroe (1911, Vol. 1: 438 (Boys Clubs); Vol. 111: 575 - 580 (Juvenile Delinquency)).

176 In den letzten hundert Jahren scheint sich das Problem nicht wesentlich verändert zu haben, wie der sehr einfühlsame Bericht des Frankfurter Polizeihauptkommissars Prase (1987) über sein Praktikum bei der Polizei in Chicago zeigt. Vergleiche zur vorstehenden Beschreibung Holl (1971: 64 - 72).

177 Ein Beispiel ist die Graveyard-Gang in New York, die von W. R. George betreut wurde, und deren Führungsgruppe *Sons of arrest* (Holl 1971: 68).

178 Für Manhattan bestätigt dies auch die beeindruckende Autobiographie von Claude Brown (1965). Riemermann (1947: 44) berichtet sogar von *fälschlich* gestandenen Verbrechen, die dies Prestige erbringen sollten (bei Jugendlichen im 2. Weltkrieg in der Sowjetunion).

und Organisation der staatlichen und kommunalen Selbstregierung in Amerika und die traditionellen amerikanischen Siedlertugenden: Gottesfurcht, Fleiß, Genügsamkeit, Selbsthilfe, wirtschaftliche Selbständigkeit, Gesetzestreue, amerikanischen Patriotismus und die demokratische Selbstregierung der Stadtgemeinde.

Damit Slumkinder aus der *charakterverderbenden* Großstadt auch den heilsamen Einfluß der *unverdorbenen, reinen* ländlich-agrarischen Lebensweise kennenlernen konnten, organisierten Reformer etwa seit 1850 Ferienaufenthalte, bei denen Slumkinder gemeinsam mit Bauernkindern unbezahlt in der Landwirtschaft arbeiteten. Der *Fresh Air Fund* der New York Tribune finanzierte solche Programme[179] .

Progressive Sozialarbeiter sahen in den kriminellen Jugendbanden lediglich eine Art wilder, fehlgeleiteter Jugendclubs. Sie wollten die Banden nicht zerstören, sondern zur Umerziehung nutzen und sie durch sozialpädagogische Jugendarbeit in legale gesetzestreue Boys Clubs verwandeln.

Im Slum bot nur die Bande dem Jugendlichen *Action*, Abenteuer, Romantik, Anregung, Spannung und Gefahren, starke und vielfältige Reize, die Jugendliche in diesem Alter suchten, um ihre Energien auszuleben. Nur die Bande bot die begehrte Aufmerksamkeit, die Bewunderung und den Heldenruhm, ein Betätigungsfeld für Kraft, Mut und Geist der Jugendlichen. Und gerade in den Banden fanden sich viele der angestrebten amerikanischen Bürgertugenden - Mut, Tapferkeit, Loyalität, Organisationstalent, Unabhängigkeit, Selbstvertrauen, Selbstbewußtsein, Selbständigkeit, Freiheitsliebe, außerdem Gerechtigkeitssinn sowie Selbstregierung.

Diese Tugenden existierten allerdings in primitiver Form und wurden, da die Jugendlichen kaum legale Ausdrucksmöglichkeiten fanden, in falscher, unakzeptabler, sozial schädlicher Weise ausgelebt durch Gesetzesbruch, Bandenkämpfe und Bekämpfen der Polizei.

Es hätte wenig Sinn gehabt, durch Befehl, Verbot, Zwang und Strafe den Jugendlichen ihre letzten Vergnügungen auch noch nehmen zu wollen und die Banden zu zerstören, ohne eine legale, konstruktivere Alternative anbieten zu können.

Um Erfolg zu haben, mußte man den Jugendlichen ebensoviel und ebenso interessante positive Äquivalente und Alternativen zur Kriminalität aufbauen.

Bevor man ihnen *Bosheit* verbot, mußte man ausreichend legale Gelegenheit zu Betätigung, Sozialleben und *Gutsein* schaffen. Dann erst konnte es

179 Dies Programm besteht weiter: Colin Ward (1978: 189) gibt eine Anzeige des Funds wieder, die unter Hinweis auf die Ballspiel-Probleme der Kinder auf New Yorker Straßen um Spenden für Ferien-Landaufenthalte wirbt.

gelingen, die Ziele, Normen und Werte der Bande herumzudrehen und auf akzeptable Ziele umzulenken.

Diese progressiven Sozialarbeiter organisierten, oft in den Missions- und Settlementhäusern, handwerkliche, sportliche und soziale Aktivitäten, Spiele, Gespräche, Vorlesekreise, Sommerlager etc.

Einer dieser Sozialarbeiter war W. R. George, dessen folgenreiche Arbeit ausführlich dargestellt werden soll, da sie in Deutschland fast unbekannt blieb.

10. W. R. George und die Junior Republic

10.1. Settlement- und Bandenarbeit

William Reuben George[180] wurde am 4.6.1866 auf der kleinen Farm seiner Eltern in West Dryden, New York geboren. Nach dem damaligen Farmsterben zog die Familie nach New York City in die Einwandererbezirke auf der Eastside Manhattans.

Da er wegen jahrelanger Nervenkrankheit keinen Schulabschluß besaß, machte George sich mit einer schlechtgehenden kleinen Werkstatt für Schmuck- und Revolverkästen selbständig. Dies ließ ihm viel Zeit für die Tätigkeit in der Methodistischen Kirche, für religiöse und politische Erwekkungspredigten sowie vor allem für die Jugendarbeit in den Missions- und Settlementhäusern der Einwandererslums.

In seiner Arbeit mit berüchtigten kriminellen Jugendbanden machte George sich bald von konfessionellen Organisationen unabhängig. Seine überlegenen Boxfähigkeiten machten ihn nach wüsten Kämpfen zum Bandenchef. Er besorgte einen Dachboden als Bandenquartier sowie Sport- und Freizeitausstattung und organisierte attraktive Freizeitaktivitäten, um die Bande in einen Club umzufunktionieren. George organisierte seine Bande militärisch und befehligte bald sechs Jungenkompanien[181] , für die er ab 1890

---

180 Dies Kapitel stützt sich vor allem auf die Dissertation von Jack Holl (1971), außerdem auf George (1909, 1937); George und Stowe (1912), Smith (1937) sowie auf die Artikel von Abbott (1908), The George Junior Republic (1897), Official Investigations... (1898); Barran (1909); Commons (1897, 1898); van Dyck (1983); Gladden (1896), Harlow (1944); Monroe (1911), Osborne (1909), Roosevelt (1912); Stowe (1941); Tinling (1909) und die Heimprospekte: The George Junior ... (o. J., 1980).
Deutschsprachig liegen Aufsätze vor von Th. Heller (1911), William Stern (1910) und Karl Wilker (1913).

181 Solche (heute befremdlichen) militärischen Formen der Jugendpflege waren um die Jahrhundertwende - international - eher die Regel als die Ausnahme. So z. B. die damals betont militärischen Pfadfinder-Kompanien oder die Jugendwehr im Deutschen Kaiserreich.

auch Land-Ferienaufenthalte in der abbruchreifen Scheune seines Vetters in Freeville veranstaltete. 1893 waren es bereits 265 Kinder, zumeist ältere, härtere, delinquentere Slum-Straßenjungen der untersten Einwandererschichten. Mit ihnen hielt George militärische Drills und Manöver ab und erteilte Unterricht in Patriotismus, Religion, Hygiene, Fleiß und Mittelklassenmoral[182]. Das gesonderte Mädchenprogramm spielt für die folgende Darstellung keine Rolle.

Die Jungen begannen bald die Wohltätigkeit offen als ihr gutes Recht einzufordern und maßen ihre Ferien an der Menge der heimgebrachten Kleidungs- und Lebensmittelspenden. Manche gaben sogar ihre Arbeit auf und zerstörten ihre Spenden, um mehr und bessere Spenden zu erhalten. George war über diesen Erfolg seiner Arbeit entsetzt.

Um ihnen die benötigten Güter zu geben, ohne sie zu Bettlern zu erziehen, ließ George sie im 1894er Ferienlager ihre Kleiderspenden beim Bau einer Lagerstraße selbst erarbeiten. *Nothing without labor*, ohne Arbeit gibt's nichts, wurde seine Parole. Trotz der anfänglich wilden Proteste zeigte sich bald der Erfolg: Die hart erarbeitete Kleidung wurde gepflegt und nicht mehr zerstört.

Allerdings wurden jetzt die wertvoll gewordenen Kleidungsstücke manchmal gestohlen.

Ansonsten blieb es bei Rowdytum, Zerstörung sowie Überfällen auf Obstgärten und Hühnerställe der benachbarten Bauern. Zu seinem Ärger mußte George ihnen noch Schadensersatz zahlen. Mit seiner harten Box-Faust und allmorgendlich Dutzenden öffentlicher Prügelstrafen für die Untaten des Vortages bemühte er sich vergeblich um Ordnung. Auch das versuchsweise Herumdrehen der Bestrafung - der Übeltäter mußte George schlagen - half nicht viel, die erhoffte moralische Wirkung blieb aus.

Der Diebstahl ihrer wertvollen Kleidung allerdings empörte die Jungen. Sie forderten von George bestimmte Maßnahmen zum Schutz ihres Eigentums. Diese selbst vorgeschlagenen Regeln erwiesen sich als die einzig wirklich befolgten und durchsetzbaren. Das Gemeinwohl war in diesem Fall offenbar identisch mit dem klar erkannten egoistischen Eigeninteresse aller Eigentümer. Ein primitives Rechtsbewußtsein wuchs. Nach einigen Tagen ließ George bei der allmorgendlichen Aburteilung die versammelten Jungen als Jury darüber abstimmen, ob zwei Kameraden schuldig seien, einen Obstgarten geplündert zu haben. Zur völligen Überraschung der beiden Übeltäter

182 Smith (1937) betonte Georges starkes religiöses Sendungsbewußtsein und Engagement als religiöser Mahner, Sonntagsschulleiter und Anführer der örtlichen Erweckungsbewegung *Christian Endeavour* als bedeutende Motivation für Georges Slum-Arbeit. Die Sommerlager waren stets national und religiös missionarisch geprägt, George unternahm von hier aus Predigtreisen mit einigen Jugendlichen. Seine Gottesdienste und Predigten erlangten in der Gegend einige Berühmtheit.

wurden sie nicht aus Bandensolidarität freigesprochen: Die durch eigenen Besitz am Eigentumsschutz interessierten Jungen bemühten sich um eine unparteiische, objektive Bewertung und sprachen beide schuldig.

In Zukunft wurde immer durch die Jury geurteilt. Bewachte Zwangsarbeit (Steine brechen für den Wegebau) löste die Prügelstrafen ab. Vergehen wurden seltener.

Als kein Erwachsener als Aufseher zur Verfügung stand, wurde ein als *schwerer Junge* bekannter Jugendlicher damit betraut. Er behielt den Posten, da er sich als effektiver erwies als der Erwachsene. Ihm konnte keiner seiner Kameraden etwas vormachen, er kannte sie genau.

Zurück in New York City widmete George sich erneut der Bandenarbeit. In Faustkämpfen rekrutierte er die 12 bis 18jährigen Mitglieder der besonders kriminellen *Graveyard Gang* für seinen neuen Jungenclub, mit dem er auch den Wahlkampf der Republikanischen Partei unterstützte. Die Bande wurde als offizieller Helfer bei den 1894er Wahlen in New York City eingesetzt, und nach dem Wahlsieg wie versprochen vom neuen Polizeichef Theodore Roosevelt zu ehrenamtlichen Hilfspolizisten ernannt. Als *Law and Order Gang* bekämpfte sie das Glücksspiel im Slum.

Die Bandenmitglieder waren durchaus nicht *gebessert*, sondern folgten lediglich den Wünschen ihres neuen Bandenchefs George. Sie erlebten nun spannende Abenteuer und Verfolgungsjagden für das Gesetz, nicht gegen es.

10.2. Delinquenz und Umerziehung in der Junior Republic: Georges theoretische Vorstellungen.

George war kein Theoretiker. Seine Psychologie ist einfach und vorfreudianisch. Affekte und tiefenpsychologische Motive spielen bei ihm keine Rolle.

Der Delinquent ist für George eine Person wie alle anderen. Delinquenz ist nicht ererbt, angeboren oder sonstwie wesensmäßig verankert. Sie ist keine Geisteskrankheit, sondern durch Umwelteinflüsse erlernt. Delinquenz resultiert im wesentlichen aus kognitiv-rationalen Kosten-Nutzen-Kalkulationen und ist eine reine Willensangelegenheit. Belohnungen und Strafen führen dazu, daß sich richtiges Verhalten auszahlt und deshalb gewählt wird, falsches aber nicht.

Auch Moral und Demokratie beruhen für den Geschäftsmann George auf Privateigentum, er überträgt die Prinzipien der Marktwirtschaft direkt vom Geschäftsleben auf die Psychologie und Politik: einer *moralischen Ökono-*

mie (moral economy) entsprechend handelt der Mensch grundsätzlich utilitaristisch und zweckrational nach einer Kosten-Nutzen-Kalkulation. Der ökonomische Zwang und das freie Spiel der Marktkräfte führt nicht nur zum Wohlstand, sie machen letztlich auch moralisch gut. Demokratie ist für George ökonomisch bedingt, ist eine Demokratie der interessierten Privateigentümer, die gemeinsam eine Macht zum Schutz des Privateigentums aufrichten. Dementsprechend wird ein enger Zusammenhang zwischen Moral, Bürger-Engagement und Besitz einer Person angenommen: der Wohlhabende ist im allgemeinen ehrlich, der Mittellose nicht.

Es ist völlig normal, daß Jungen die sozialen Normen noch nicht sicher erlernt haben und deshalb gelegentlich Unfug anstellen. Je nach den Folgen, die dies für sie hat, entwickeln sie sich weiter. Nach einigen Versuchen werden sie aus den für sie spürbaren Folgen ihrer Handlungen gelernt haben, sich richtig zu verhalten.

Voraussetzung ist lediglich eine ausreichende Willensstärke, das ist die Kraft, selbst getroffene vernünftige Entscheidungen auch durchzuhalten. Durch häufiges Üben und Ausüben des Willens, durch häufige freie Entscheidungen (z. B. in Selbstregierungsorganen) wird die Willenskraft trainiert und gestärkt. Die besonders schlimmen und willensstarken Bandenanführer sind gegenüber den willensschwachen, verführten Mitläufern im Vorteil. Aus den schlimmsten, entschlossensten Übeltätern werden die besten, entschlossensten Bürger werden.

Auf den Slum-Jungen wirken schlechte Krimis und eine Gleichaltrigengruppe ein, die allen Arten aufregender, tollkühner, brutaler und polizeiwidriger Vergnügungen und Einkommen ohne Arbeit nachjagt und jeden Kriminellen als schlauen, gewandten und harten Burschen bewundert. Der um Anerkennung bemühte Jugendliche übernimmt all dies und beteiligt sich daran keineswegs nur als Mitläufer.

Den Wendepunkt, der beim einen früh und beim anderen vielleicht nie eintritt, sieht George im Zwang zur Erarbeitung des eigenen Lebensunterhalts (self-support). Von diesem Punkt an betrachtet der Jugendliche die Welt als jemand, der den Realitäten des Lebens begegnen muß, als ein (vielleicht schlechter, pflichtvergessener, brutaler, aber eben doch als ein) Ehemann, Familienvater, Brotverdiener, Steuerzahler, als einer, der Verantwortung trägt.

Er löst sich schrittweise rasch von der Bande und ihren Werten, gibt den verantwortungslosen Standpunkt auf und steht jetzt im Zweifelsfall immer auf der Seite von Eigentum, Gesetz und Ordnung gegen seine ehemaligen Kameraden.

Der Zwang zur Erarbeitung des eigenen Lebensunterhaltes ist für George einer der wichtigsten Punkte überhaupt. Alles, was man kostenlos erhält

(something for nothing), macht abhängig und demoralisiert. Verantwortung kann man nur lehren und lernen nach dem Grundsatz *ohne Arbeit gibt's nicht - arbeiten oder hungern* (Nothing without labor - work or starve). Die Einführung dieses Prinzips in das Ferienlager war der erste Schritt zur Junior Republic.

George war ein konservativer Reformer, der konservativ-patriotische Ziele mit modernen Mitteln verwirklichen wollte. Die in den USA *bestehenden* Verhältnisse waren sein Ideal: die privatkapitalistische Wirtschaft und die demokratisch-republikanische Regierungsform. Es leuchtete ihm ein, daß sozial verantwortliche Staatsbürger nicht durch autoritäre Zwangsmaßnahmen erzeugt werden konnten, sondern nur durch demokratische Beteiligung nach dem Muster der amerikanischen Demokratie. Nach seinen ersten erfolgreichen Erfahrungen mit Selbstregierung im Sommerlager (Arbeit, Eigentumsschutzgesetze, Gerichtsjury, Gefangenenaufseher) verwarf George seine bisherigen autoritären Zwangsmittel, um sie durch demokratisch von den Jugendlichen beschlossene ebenso harte, aber selbstgemachte und akzeptierte Zwangsmittel zu ersetzen.

Er entwarf den Plan einer Miniaturrepublik für Kinder und Jugendliche, einer **Junior Republic**, die dem wirtschaftlichen und politischen Vorbild der *großen Republik* USA möglichst eng und realistisch nachgebildet sein sollte. Die Junior Republic sollte ein Dorf wie jedes andere amerikanische Dorf sein (a village like any other), nur eben für Kinder und Jugendliche.

Analog zur berühmten Demokratie-Definition Lincolns (government of the people, for the people and by the people) strebte George (1909: 66) hier die Regierung der Jugend für die Jugend und durch die Jugend an.

Probleme, Fehler und Gewalt sollten nicht wie in der Anstalt unterdrückt und weggezwungen werden, und auch nicht durch freundliche, aber im wirklichen Leben eben nicht vorkommende, unrealistische Hilfe beseitigt werden. Die Junior Republic sollte unter möglichst realistischen und normalen Bedingungen auf das normale Leben in der Freiheit *draußen* vorbereiten (genau dies war auch die Forderung für eine *entinstitutionalisierte* Anstalt gewesen!). Schon als Jugendliche sollten die Jungen hier das freie Erwachsenenleben realistisch simulieren und so erfahren und trainieren. Verhalten hat dann im Prinzip dieselben Konsequenzen wie im Erwachsenenleben, jedoch nicht so endgültige und unwiderrufliche. Hier gibt es keine Akten, Vorstrafenregister und Stigmatisierungen, die den Neuanfang verhindern.

In der Junior Republic hätten alle Bürger gleiche Chancen, jedes Vermögen, Amt und Prestige wäre selbst erworben. Die Verfestigung sozialer Ungleichheit durch Vererbung von Vermögen und Machtstellung gäbe es hier nicht. Jeder wäre ein Selfmademan. In diesem Punkt wäre die Jugendrepu-

blik den Idealen des *amerikanischen Traumes* sogar näher als die USA selbst.

Ansonsten mußte die Junior Republic unbedingt ebenso funktionieren wie die USA. Denn dann und nur dann funktionierte sie überhaupt, nur dann wäre sie echt und keine Spielerei. Deshalb dürfen George und andere Erwachsene unter keinen Umständen in das einmal etablierte Geschehen eingreifen, auch nicht auf Bitten der Jugendlichen. Eingriffe würden die natürliche Abfolge von Ursache und Wirkung stören und unmöglich machen.

Die USA, d. h. ihr ökonomisches und politisches System, sollte in allen Einzelheiten möglichst exakt und realistisch nachgebildet werden. Der spätere extrem spitzfindige Legalismus und Formalismus sowie die Nachahmung jeglicher Äußerlichkeiten sind damit im Grunde bereits festgelegt. Berichte und Fotos[183] zeigen die perfekte Nachahmung bei der Gestaltung des Gerichtssaals, des Stahlkäfig-Gefängnisses, des Dorfladens, der Uniformen und Bajonettgewehre des Bataillons, der gestreiften Gefangenenkleidung, aber auch der staatlichen Gesetze, Verordnungen, Gerichtsurteile. So wurde die Straf- und Zivilprozeßordnung der USA mit sämtlichen Einzelheiten, Finessen und Verfahrenstricks angewendet, wobei schnell eine Gruppe rechtskundiger, wortgewandter und gutverdienender junger Rechtsanwälte entstand.

George und Stowe (1912: 110 ff.) beschreiben die Umwandlung des Delinquenten in der Junior Republic in vier Schritten.

1. Jeder muß seinen Lebensunterhalt selbst erarbeiten. Arbeit erzeugt Eigentum und Selbstverantwortung. Eigentum erzeugt Diebe und damit ein Interesse des Eigentümers an Gesetz, Ordnung, Polizei, Gericht und harten Strafen. Aus Einsicht in sein egoistisches Eigeninteresse wird der bisherige Rechtsbrecher nun zum Rechtssetzer und Rechtsdurchsetzer. Dieses Eigeninteresse ist anfangs der einzig mögliche Zugang zum Straßenjungen. Da sonst niemand Recht schafft (Nichteinmischung der Erwachsenen), müssen die Jungen dies selbst tun. Ohne Arbeit gibt's nichts, nicht einmal Recht! Gegenüber den selbstgemachten, als notwendig akzeptierten Gesetzen verhält man sich dann - zumeist - loyal.
   Dies verblüffte Neuankömmlinge immer wieder. Sie versuchten häufig gleich am Anfang, ihr Prestige als *harte Burschen* durch einen geschickten Diebstahl und entsprechend wilde Reden und Prahlereien zu begründen, woraufhin die um ihren Besitz besorgten Junior-Bürger, statt in Ehrfurcht zu erstarren, die Junior-Polizei verständigten, die den Übeltäter verhaftete, dem jugendlichen Richter vorführte und dann einsperrte. Nicht die feindliche Polizei, sondern die eigenen Kameraden hatten ihn verurteilt! Gefangene mußten (wie im Staatsgefängnis) härter, unangenehmer

183 in Commons (1897/98); George (1909, 1912); Gladden (1896) und Holl (1971).

und vor allem unbezahlt arbeiten und leben. Das Eigeninteresse gebot, das Gefängnis künftig zu meiden. Gefängnisaufenthalt galt hier nicht als Zeichen von Mut und Härte, sondern von Dummheit und Willensschwäche. Aus dem Gefängnis entlassene Jungen wurden problemlos wieder in die Gemeinschaft aufgenommen: Praktisch jeder von ihnen hatte anfangs ebenso im Gefängnis gesessen! Der Junge würde sich jetzt bemühen, auf andere Weise die Zustimmung seiner Kameraden zu erreichen. Er würde ebenso wie sie Arbeiter und Eigentümer werden...
Trotzdem ist er noch keineswegs gebessert! Er passt sich lediglich den Gegebenheiten rein äußerlich an und kann jederzeit umschwenken (is doing good for policy sake). Doch dies ist für George die absolut notwendige Voraussetzung dafür, später einmal das Richtige um seiner selbst willen zu tun (doing good for its own sake).
2. Der Jugendliche identifiziert sich zunehmend mit der Gemeinschaft und ihren Regeln. Durch Ausüben der Bürgerfunktionen und Beamtenämter, als über Gesetze abstimmender Wähler, als Geschworener bei Gericht oder durch die Tätigkeit als Polizeibeamter festigt sich das Verantwortungsgefühl.
3. Durch religiöse, moralische und ethische Unterweisung wird das Gewissen des Jugendlichen geweckt.
4. Durch Freundschaften mit in der Republik tätigen hervorragenden Erwachsenen werden die Jugendlichen weiter inspiriert. Und am Ende dieser Erziehung tun sie dann das Richtige um seiner selbst willen, weil sie einfach einsehen, daß es das Richtige ist.

Auf die beiden letzten Punkte wird nie näher eingegangen, umso mehr aber auf die beiden ersten, kurzgefasst also:

- durch wirtschaftliche Selbständigkeit entstehen Selbstachtung und Interesse am Recht
- Das Leben als Bürger der Republik erzeugt Verantwortungsgefühl und Verantwortungsbewußtsein

Hier liegt, zumindest in der Theorie, der Schwerpunkt. George will delinquente Jugendliche zur Verantwortung erziehen, indem er sie durch radikales Nichteingreifen und gleichzeitiges Bereitstellen der äußeren Möglichkeiten (Gebäude, Werkstätten, Lehrer, ...) zur Selbsthilfe zwingt, sowohl zur Erarbeitung ihres Lebensunterhaltes als auch zur Selbstregierung ihres Dorfes.

Georges ideologische Beharren auf einer rein ökonomischen theoretischen Betrachtung der Erziehung auch dann noch, als diese Sicht ganz offensichtlich in keiner Weise mehr mit der Wirklichkeit übereinstimmte, und das beharrliche Ignorieren und Leugnen anderer bedeutender Aspekte auch der eigenen Praxis trug schließlich wesentlich zum Scheitern der Junior Republic

bei. So war etwa die Junior Republic *in der Praxis* durchzogen von einer sehr liebevollen Atmosphäre, was aber von der demonstrativ ultraharten ökonomisch und politisch orientierten *Theorie* (*arbeiten oder hungern!* etc.) weitestgehend ignoriert wurde.

Smith (1937: 21) rühmt Georges Menschenliebe und sein großes intuitives psychologisches Verständnis, Gespür und Geschick. Auch Holl (1971: 255 f.) beschreibt, welch bedeutende Rolle die große Zuneigung und Liebe zwischen George und seinen Jungen spielte. Zum Entsetzen der Gefängnisbehörden behandelte er die Jungen tatsächlich wie seine eigenen Kinder, umarmte, küsste und streichelte sie, trieb übermütige Späße, raufte und spielte mit ihnen. Die Jungen sahen ihn ebenso selbstverständlich als ihren äußerst liebevollen und gutmütigen Vater an. Die Trennung von *Daddy* war für viele das Allerschlimmste am Gefängnis. Die gar nicht anstaltsartige familiäre Atmosphäre war mit verantwortlich für den Stolz der Jungen auf die Republik. Dies war wohl die einzige Besserungsanstalt, die ebenso wie vornehme private Internatsschulen eine eigene freiwillige Organisation der Ehemaligen besaß, mit selbstverfassten Liedern und Schlachtrufen, die den Stolz deutlich zeigten.

10.3. Die Gründung der George Junior Republic im Jahr 1895

Den Unterstützern der bisherigen *George Fresh Air Colony* erschien der Republikplan nur theoretisch plausibel. Praktisch glaubten die meisten nicht an die Durchführbarkeit dieses Planes mit Slumkindern. Die Unterstützung durch Polizeichef Theodore Roosevelt und den Sozialreformer Jacob Riis gab schließlich den Ausschlag für einen Versuch.

George strebte auch in Kleinigkeiten die genaue Nachahmung der USA an. Die Republikgründung hätte am Unabhängigkeitstag erfolgen sollen, verzögerte sich aber. Am 10. Juli 1895, seitdem als Gründungstag gefeiert, trafen 144 Jugendliche und ihre Helfer wieder in Freeville ein. Diesmal fand die Sommerkolonie nicht mehr bei Georges Verwandten in Scheunen und Zelten statt, sondern auf einer gemieteten Zwanzig-Hektar-Farm mit Wohnhaus, Scheune und zwei Schuppen. Hier besteht die Republik noch heute[184].

---

184 Diese Farm lag 4 km von Georges Geburtsort Dryden und 2,5 km vom zugehörigen Dorf Freeville entfernt an der Straße Nr. 38, genau zwischen den Städten Ithaca und Courtland im Staat New York. (Jetzige) Adresse: George Junior Republic, Freeville, New York 13068.

Durch einen dem Mayflower-Vertrag nachgebildeten Gesellschaftsvertrag wurde die George Junior Republic noch am Ankunftstag gegründet.

Das *Volk* der jugendlichen *Bürger* übernahm zunächst nur die Legislative, wählte also wöchentlich das Repräsentantenhaus und vierzehntäglich den Senat. Die Helfer fanden es nämlich geschickter, bei günstigem Verlauf des Experiments die Regierungsämter langsam an Jugendliche abzutreten. Dann brauchten sie beim Mißlingen ihnen die Ämter nicht nachträglich wieder wegzunehmen. George ernannte sich selbst zum Präsidenten und seine Helfer zum Obersten Richter, Polizeichef, Postmeister, Bankdirektor, Beamtenprüfer, Gesundheitsminister und Sekretär. Arbeitsaufträge der Regierung wurden nur an Erwachsene als Unternehmer vergeben.

Die erwachsenen Regierungsmitglieder und Unternehmer stellten nun Jugendliche ein. Georges *Law and Order Gang* bildete die bereits erfahrene Polizeitruppe, die schon in der ersten Stunde den ersten Schläger festnahm. Nach einigen Wochen wurden die Regierungsämter, mit Ausnahme von Präsident und Richter, an Jugendliche übergeben.

Die Jungen erhielten Anstellung auf der Farm sowie als Gärtner, Landschaftsgärtner, Wegebauer und Schreiner. Die Mädchen arbeiteten in der Küche, Schneiderei und Putzmacherei. Gefangene hausten im Gefängnis, vorerst ein mit Lattentüren versperrbarer Durchgang, und mußten genau wie in staatlichen Gefängnissen in gestreifter Kleidung Steine für den Straßenbau brechen. Lernen und Qualifikation sollten sich auszahlen: in jedem Fach bestanden drei Qualifikationsstufen mit unterschiedlicher Tätigkeit und unterschiedlicher Entlohnung. Gefangene arbeiteten unbezahlt.

Als Währung dienten vorerst bunte Pappmarken, mit denen alle Arbeit bezahlt wurde. Jeder mußte seine Unterkunft und Verpflegung aus seinem Einkommen selbst bezahlen[185].

Das am Vormittag erarbeitete Pappgeld reichte auch bei der untersten Qualifikationsstufe aus für einfache Unterkunft und Verpflegung. Vom Ertrag der freiwilligen Nachmittagsarbeit konnten andere Dinge wie Kleidung (aus wohltätigen Kleiderspenden) gekauft werden. Die Jugendlichen waren stolz auf ihre Selbständigkeit. Sie wohnten im *Hotel Waldorf*, vorerst ein Heuboden, und aßen im *Restaurant*, das unterschiedlich teure Mahlzeiten für jeden Geldbeutel anbot.

Wie beabsichtigt entstand schnell eine soziale Ungleichheit: Der ordentliche, fleißige, qualifizierte und sparsame, also gut amerikanisierte Jugendliche sammelte Geld an und eröffnete ein Pappgeld-Sparkonto bei der republikeigenen Bank. Wer aber unqualifiziert arbeitete und den geringen Wo-

---

185 Dies deckt natürlich nicht die Kosten des Sommerlagers, sondern diente eher der internen Verrechnung!

chenlohn nicht sinnvoll einteilen konnte, besaß am Wochenende kaum genug Geld zum Essen und Schlafen.

Das gesamte Leben in der Republik bestand aus vielfältigen Anreizen und eingebauten Belohnungen für richtiges Verhalten sowie aus unangenehmen Folgen bei falschem Verhalten. Zum Beispiel überprüfte der Beamtenprüfer die Schulbildung der Beamtenanwärter. Die positive Hoffnung, als Beamter ein geachteter Repräsentant der Gemeinschaft zu werden, motivierte die vielen notorischen Schulschwänzer weit stärker zum Lernen als die Drohung mit dem *truant officer*[186].

Die Jugendlichen sollten so die enorme Bedeutung des Schulabschlusses im Erwachsenenleben deutlich erleben, und zwar *vor* dem Schulabschluß, bevor es zu spät ist.

Geld und das Streben nach Geld spielten eine herausragende Rolle. George hatte immer betont, daß die Republik *real* sein muß, sowohl den USA ähnlich als auch von den jugendlichen Bürgern selbst regiert sein muß, mit realen Konsequenzen der getroffenen Entscheidungen.

Die meist aus wohlhabenden Bürgern bestehende Legislative beschloß bereits nach wenigen Tagen, daß aus Steuermitteln (die vor allem wohlhabende Bürger aufbringen mußten) keine Armenunterstützung mehr an gesunde arbeitsfähige Jugendliche gezahlt würde. *Arbeiten oder Hunger* war wieder die Parole. Tatsächlich gab es allerdings wenig Gelegenheit zum Hungern. Ein Arbeitsloser konnte drei Tage kostenlos im Gefängnis leben, bevor er wegen Landstreicherei festgenommen und zu Gefängnisarbeit (*Arbeitshaus*) verurteilt wurde.

Nach leidvollen Erfahrungen mit geplünderten Hühnerställen, Obstgärten und nachfolgenden Schadenersatzforderungen wollte George nicht allen Jugendlichen den freien Ausgang erlauben.

Daraufhin beschloß das Parlament zu seiner Freude, den zahlungskräftigen, also gut amerikanisierten, vertrauenswürdigen und meist auch im Parlament vertretenen Bürgern für fünf Dollar (etwa ein Wochenlohn) einen Paß auszustellen, der zur Ausreise aus der Junior Republic berechtigte. Nach dieser Selbstbegünstigung der Abgeordneten konnte die Polizei nur mühsam schwere Unruhen der empörten minderbemittelten Wählerschaft verhindern.

Die Bevölkerungsmehrheit appellierte vergeblich an Präsident George, sein Vetorecht gegen das Gesetz zu nutzen. Die Paßinhaber importierten umgehend große Mengen Äpfel, die sie draußen geschenkt erhielten und drinnen unter dem Preis der offiziellen jugendlichen Händler verkauften. Diese Händler hatten das Obst bei George kaufen müssen und standen nun schuldlos vor dem Ruin. Nach langem Streit billigte das Parlament einen Schutzzoll von 35 %. Seitdem gab es Schmuggel.

---

186 Dies ist ein Beamter, der in den USA die Schulschwänzer (truants) zur Schule zwingt.

Von Anfang an war die politische Gleichberechtigung der Mädchen umstritten. Alles Recht des Staates New York war automatisch auch Recht der Junior Republic, und in New York besaßen Frauen kein Stimmrecht. Die Mädchen agitierten mit der Parole des Unabhängigkeitskrieges: Keine Besteuerung ohne Vertretung im Parlament (no taxation without representation). Schließlich beschlossen die Jungen mit Zweidrittelmehrheit eine Verfassungsergänzung, die aber mehrfach wieder ungültig wurde aufgrund der (später abgeschafften) Verfassungs-Regel, daß nur die am Jahresende erneut bestätigten Gesetze gültig bleiben.

10.4. Die Anfänge der Dauerrepublik: Wirtschaftssystem und Währungsprobleme des Jahres 1896.

George war mit dem Erfolg der Sommerrepublik zufrieden und bereitete ihre Fortführung als Dauerrepublik vor. Die Farm mußte ohnehin für ein ganzes Jahr gemietet werden, und die reichliche Kartoffel- und Tomatenernte ermöglichte das Überwintern. Als nach zwei Monaten die Sommerkolonie wieder heimreiste, blieben fünf Jungen mit elterlicher Erlaubnis als Dauerbewohner (residents) in Freeville zurück. Einer von ihnen war Jacob G. Smith, den George schon vor Jahren praktisch adoptiert hatte.

Freunde in New York City gründeten die *George Junior Republic Association* als Trägerorganisation. Sie wurde bald amtlich als Körperschaft anerkannt (incorporated) und ermöglichte den Kauf der Farm sowie einige Umbauten.

Mit vielen Frostbeulen überlebte man unter primitivsten Bedingungen den extrem kalten Winter. George vergleicht dies mit den harten Anfangszeiten der Gründerväter der USA. Bei einer Anzahl von 15 Dauerbewohnern wurde im Dezember 1895 wieder eine formelle Regierung gewählt.

Obwohl viele Freunde warnten, das Richteramt sei zu verantwortungsvoll für einen Jungen, wurde Georges Freund bzw. Adoptivsohn Jacob G. Smith der erste Jungenrichter. Etwas später wechselte er ins Präsidentenamt über. Damit waren alle Regierungsämter an Jugendliche übergegangen. Die *politische Demokratie* war voll etabliert.

Noch waren die wirtschaftlichen Schlüsselpositionen in der Hand von Erwachsenen. George hielt es für nutzlos, den Einwanderern politische Selbstregierung ohne gleichzeitige wirtschaftliche Selbständigkeit zu vermitteln. Er bestand auf der Einführung der *natürlichen* privatkapitalistischen Wirt-

schaftsform nach US-Muster, die er auch als *wirtschaftliche Demokratie* bezeichnete.

Einzelne Experimente mit jugendlicher Teil-Selbstregierung hatte es schon früher gegeben. Eine eigene Jugend-Ökonomie war dagegen etwas radikal neues und sollte erstmals im Sommer 1896 versucht werden.

George behielt zur Sicherheit lediglich die Farm und die lebenswichtigen Einrichtungen unter seiner Kontrolle. Ansonsten galt folgender Plan:

Die Association als Träger der Republik betrieb die Werkstätten und zahlte den Jugendlichen dort Arbeitslöhne in geprägten Aluminiummünzen, die die Pappwährung ersetzten. Die Association besorgte außerdem sämtliche benötigten Gegenstände (häufig Spenden) und übergab diese dann, ebenso wie die Nutzungsrechte an Land und Gebäuden, der jugendlichen *Bürgerregierung*. Und zwar unentgeltlich, um jeden Verdacht zu vermeiden, die Association bereichere sich an den Jugendlichen.

Die Bürgerregierung verpachtete dann die Hotels und Restaurants gegen Höchstgebot an jugendliche Unternehmer und verkaufte die erhaltenen Waren.

Im Juli 1896 trafen 160 Sommerbürger und einige Helfer bei den nun 20 Dauerbürgern ein. George (1909: 106, leider ohne Beschreibung) hatte seine Dauerbürger inzwischen so geformt, daß sie im Sommer die öffentliche Meinung bestimmen würden.

Wie beabsichtigt bildeten die Dauerbürger zusammen mit einigen gebildeteren Sommerbürgern sofort eine die öffentliche Meinung beherrschende Führungsgruppe, die konservative *Volkspartei* (Peoples Party) unter Präsident *Jakey* Smith.

Nach vier Wochen hatten sich auch die zahlenmäßig weit überlegenen Sommerbürger organisiert. Bei den vierzehntäglichen Regierungswahlen wurde die Volkspartei völlig aus dem Amt gedrängt.

Inzwischen wirkte sich der entscheidende Konstruktionsfehler des neuen Wirtschaftssystems deutlich aus: Das Geld zirkulierte nicht! Die Association bezahlte alle Waren und Löhne. Sie gab als *Münze* ständig neues Blechgeld aus, welches dann als Bezahlung der (von der Association kostenlos überlassenen!) Waren und Nutzungen in die Kasse der Bürgerregierung floß. Von dort aber gelangte es nicht zur Association zurück. Die Regierung hatte nur geringe Beamtengehälter zu zahlen. Der nutzlose Staatsschatz schwoll gigantisch an (720 Wochenlöhne!).

Die neue Regierung nutzte das überflüssige Geld in einem großen staatlichen Investitionsprogramm zum Bau öffentlicher Straßen, Wege, Entwässerungen und Parks (bzw. wetterfeste Schotterwege, Wassergräben, Blumenbeete). Die Bauaufträge wurden vorzugsweise an Regierungsmitglieder vergeben, die sie zu einem Viertel des Preises und mit einigen hundert Dollar

Reingewinn an einen ausführenden Unterauftragnehmer weitergaben. Eine Klasse müßiger *Millionäre*[187] und eine gigantische Inflation (Verfall auf 5% des Wertes in 8 Wochen!) mit Unternehmerkonkursen waren die Folgen. Spekulanten traten auf, die ihre Kameraden skrupellos legal ausplünderten. Einer kaufte im Sommer sämtliche Schuhe auf, um sie im Herbst teuer zurückzuverkaufen.

Die konservative Volkspartei ahnte die Ursache der Probleme und wollte den Staatsschatz durch George beschlagnahmen lassen.

Als George sich weigerte, machte sie dies zu ihrem Wahlprogramm. Die korrupte Regierungspartei[188] nannte sich nun *Freie Blechgeldpartei* (Free Tin Party)[189] . Das Wahlkampfargument der Blechgeldpartei, nur durch freie Blechgeldprägung ließen sich die (nominal) hohen Löhne halten, war sehr erfolgreich.

Am Wahltag führten heftige gegenseitige Beleidigungen schließlich zu einer Massenschlägerei, aus der der Polizeichef nur mühsam seine Polizisten herauslösen konnte, um die Parteien zu trennen und alle Wahlplakate abzunehmen. Ein Senator verteidigte aber seine Wahlliste mit dem Kleinkalibergewehr, worauf der Polizeichef sich bei George dessen (heimlich (!) von George entladene) großkalibrige Winchesterbüchse auslieh und nach einigen Drohungen den Senator verhaftete.

Aufgrund innerer Streitigkeiten und der bevorstehenden Abreise konnte die Blechgeldpartei ihren Wahlsieg nicht mehr nutzen. Die zurückbleibende Volkspartei setzte ihr eigenes Programm in die Tat um.

Georges bewußt radikale Politik des Nichteingreifens erscheint schon hier gelegentlich problematisch. Er hatte dem Polizeichef sogar jeden Rat verweigert und hatte weder beim Mädchenstimmrecht noch bei Korruption (Paß, Bauaufträge) und skrupelloser Spekulation irgend etwas unternommen, sondern ruhig zugeschaut, ob und wie die Jugendlichen mit Bürgerkriegsstimmung und der Inflation (die ja von Erwachsenen durch falsche Planung letztlich verursacht worden war) fertig wurden.

---

187 Fotos (in Commons 1897, 1898) zeigen sie als wirklich *aristokratische* feine Herren im Anzug, mit weißem Stehkragen, während die armen *Paupers* in Lumpen gekleidet abgebildet wurden.

188 Auch die konservative Partei war korrupt und hatte anfangs die politischen Führer der Sommerbürger, die ihrer Herrschaft gefährlich werden konnten, gezielt verhaften lassen (vgl. Holl 1971: 117).

189 Dies ist eine Analogie zur damaligen *Free Silver Party* der USA, welche nach großen Silberfunden die freie Silberdollarprägung (in Gegensatz zum parallel bestehenden Golddollar) als Politik des billigen Geldes zugunsten der verschuldeten kleinen Farmer und zuungunsten der Kapitalbesitzer forderte. Die Partei ging später in der Demokratischen Partei auf.

Im Herbst 1896 heiratete George seine bisherige Sommerhelferin Esther B. Brewster. Sofort wurden auch Mädchen als Dauerbürgerinnen aufgenommen, um auch hier den USA noch ähnlicher zu werden.

Ebenfalls im Herbst 1896 begann für die nun 40 schulpflichtigen Dauerbürger der Unterricht in der eigenen Republikschule. Sie löste das bisherige interessante und typische Georgesche *Verlagshaus*-Provisorium ab (hierzu Holl 1971: 175 - 180). George hatte sich lange gegen eine eigene Schule gesträubt, weil er befürchtete, daß sie durch ordnende Einmischungen die Selbstregierung zerstören würde. Als die umliegenden Gemeindeschulen sich weigerten, die zahlreichen Republikbürger aufzunehmen, und die Schulpflicht nicht länger ignoriert werden konnte, entwarf George eine Schule, die vorgab, gar keine Schule zu sein, sondern ein Geschäftsunternehmen, ein Verlagshaus.

Freunde der Republic stifteten eine umfangreiche Bibliothek. Die Autoren (= Schüler) schlossen mit dem Verlagsleiter (= Lehrer = George) Werkverträge über je ein Buch (= schriftliche Hausarbeit) über ein selbstgewähltes Thema. Die zur Anfertigung benötigte Arbeitszeit wurde nach dem normalen Republik-Stundenlohn bezahlt, nach Schwierigkeitsgrad und Qualität der Ausführung abgestuft. Das Buch wurde säuberlich gebunden in die Bibliothek eingestellt, wenn es nicht wegen schlechter Qualität oder unleserlicher Schrift zurückgewiesen worden war. Auch der Rechenunterricht bestand aus *echter Arbeit*: die Republikbank vergab bezahlte Buchführungsaufträge an das Verlagshaus. George bezeichnete dies als *Lernen durch Geldverdienen* (learning by earning).

Die Republik war praktisch bankrott, als im selben Herbst 1896 der Landmaschinenfabrikant Thomas Mott Osborne (1859 - 1926) in den Vorstand des Trägervereins (Board of Trustees) eintrat. Er übernahm rasch die Führung, organisierte ein *Advisory Committee* aus Prominenten und wuchs zum zweiten starken Mann und zum Rivalen Georges heran. Osbornes Prominente wurden die Hauptförderer der Republik und ihrer Ideen, die sie nun landesweit bekannt und berühmt machten.

10.5. Der erste Skandal im Jahre 1897

Der Sommer 1897 wurde von zahllosen heftigen Streitigkeiten zwischen den nun 50 Dauerbürgern und den 50 Sommerbürgern beherrscht. In der hochverschuldeten Republik war das Geld knapp. Überall mangelte es an Kleidung, Ernährung, Decken, Sanitäreinrichtungen und Unterkünften. Die

schlammigen unbefestigten Wege, eine beträchtliche Unordnung und Unsauberkeit sowie die Kopfläuse machten das Leben ungemütlich. Die offenbar mangelhafte Betreuung dürfte mit Georges Nichteingriffspolitik zusammenhängen. Man hatte z. B. versäumt, den Kuhstall bei der Umwandlung in einen Schlafsaal vom *Dünger* zu reinigen, und viele der meist 12 - 13jährigen Jungen gingen hier trotz Schlamm und Kuhdreck mit Schuhen ins Bett.

Die Dauerbürger hatten im Winter ein Gesetz erlassen, nach dem das Bürgerrecht erst nach einmonatigem Aufenthalt erworben wurde. Dies entrechtete die Sommerbürger zu Bürgern zweiter Klasse. Durch die üblichen häufigen Gefängnisstrafen in den ersten Wochen verloren viele zudem das passive Wahlrecht und verbrachten beträchtliche Teile ihres Erholungsurlaubes mit harter Gefangenenarbeit beim Steinebrechen. Die Sommerbürger und Sommerhelfer waren entsprechend verärgert. Schließlich war die Republik ursprünglich und eigentlich eine reine Sommerrepublik gewesen! Am Ende des Sommers lieferten die Helfer der Dauerrepublik und die Sommerhelfer dem Vorstand getrennte Berichte ab, in denen sie sich gegenseitig schwer beschuldigten. Nach längerem Streit beschloß der Vorstand, die Sommerrepubliken aufzugeben. Die Sommerfraktion organisierte sich als *Industrial Colony Association of New York City* und führte einige Jahren lang Sommerrepubliken durch in Gardner, Ulster County, New York. Der Sommerhelfer W. L. Gill begann 1897 mit seiner School City (vgl. dazu Kapitel 11.1.).

Die Lokalzeitung berichtete Mitte August 1897 mehrfach in großer Aufmachung über die Mißstände und Streitigkeiten. Dies veranlaßte die staatlichen Wohlfahrtsbehörden zu einer offiziellen Untersuchung[190] .

Das an Anstaltsordnung gewöhnte Untersuchungskomitee kritisierte nicht nur Unordnung, Mangel und Georges unbestreitbare verwalterische Unfähigkeit, sondern auch Grundprinzipien der Republik selbst. Vor allem um drei Punkte ging es:

1. Mangelndes Familienleben und mangelhafte Schul- und Berufsausbildung.
2. Die Koedukation, die als solche mit sexueller Unmoral in Verbindung gebracht wurde.
3. Praktisch das gesamte Selbstregierungssystem. Prinzipielle Nichteinmischung und Selbstregierung könnten die Ordnung und Hygiene nicht gewährleisten. (Und es war tatsächlich dreckig und unordentlich!).

190 Siehe dazu Holl (1971: 117 ff, 297 ff.); Official Investigations... (1898); sowie (sehr beschönigend) George (1909: 156 ff.).

Die Selbstregierung in Form eines polizeistaatlichen Zwangssystems sei demoralisierend, da sie die Jugendlichen an den Umgang mit Polizei, Gericht und Gefängnis gewöhne.
Als Sommerlager sei dies vielleicht vertretbar, nicht aber für ein Dauerheim.
Überhaupt erschien es vielen Kritikern prinzipiell brutal und demoralisierend, wenn Jugendliche ihre Kameraden zu zum Teil wochenlangen[191] Gefängnisstrafen verurteilten. George hielt das Republikgefängnis für genauso notwendig wie die Gefängnisse der USA. Das Strafmaß in der Junior Republic betrug meist nur einen Bruchteil dessen, was staatliche Richter für dasselbe Delikt verhängten. Und im Republikgefängnis gab es keine brutalisierende Gefängnissubkultur[192], kein Prestige des harten Burschen, und bei der Entlassung gab es keine Akten, keine Stigmatisierung und keine Reintegrationsprobleme.

Die Junior Republic antwortete auf die Vorwürfe mit einer Gegenuntersuchung durch die Prominenten des Advisory Committee. Sie versprach Abhilfe bei einigen Mängeln, verteidigte aber die Republikprinzipien:

1. Das familienartige Cottage-System werde umgehend eingeführt, ein Lehrer sei bereits eingetroffen, und auch für bessere Sanitäranlagen und Ausbildungswerkstätten werde umgehend gesorgt.
2. Die Erfahrungen mit der Koedukation seien positiv, eine völlige Geschlechtertrennung würde das Erlernen des angemessenen Verhaltens zueinander gerade unmöglich machen. In der Republik seien Jugendliche vor sexuellen Angriffen weitaus sicherer als im Slum. Und dazulernen könnten Slumjugendliche auf sexuellem Gebiet sowieso nichts mehr.
3. In der Junior Republic gehe es um Erziehung und um das Erlernen von Selbständigkeit, nicht um das Erzwingen richtigen Verhaltens. Die Erwachsenen erzögen hier durch Vorschläge und Überzeugung, nicht durch Befehle. Das Gericht sei erzieherischer und wirkungsvoller als alle nur denkbaren Zwangsmaßnahmen von Erwachsenen es sein könnten. Das Gericht drücke die öffentliche Meinung der Kameraden aus, und dieser Meinungsdruck ihrer eigenen Gruppe lasse auch völlig verhärtete und von Erwachsenen nicht mehr ansprechbare Jugendliche zusammenbrechen. Die Selbstregierung sei nicht demoralisierend, sondern erzeuge im Gegenteil einen starken und echten (!) Respekt vor Gesetz, Ordnung und Autorität.

---

191 Nach Holl (1971: 263, 301) betrug die Höchststrafe einen Monat. George und Stowe (1912: 105) berichten jedoch von einer achtmonatigen Strafe, George (1909: 177) berichtet sogar von zwei einjährigen Gefängnisstrafen.

192 Hier ist zu berücksichtigen, daß es zu dieser Zeit noch keine gesonderten Jugendgefängnisse gab und es gelegentlich vorkam, daß zwölfjährige Kinder und Gewohnheits-Verbrecher ge-

meinsam in dieselbe Zelle gesperrt wurden. Die Jugendgerichtsbewegung und die Junior Republics arbeiteten eng zusammen.

Da sich so viele Prominente und sogar Regierungsmitglieder hinter die Republik stellten, blieben behördliche Sanktionen aus.

10.6. Die Republik nach der Umwandlung in ein Reformatory im Jahre 1898

Nachdem Osborne die Republik so geschickt durch den Skandal hindurchmanövriert hatte, wurde er im Herbst 1897 einstimmig zum Vorstandsvorsitzenden (President of the Board of Trustees) gewählt. Ein neugegründetes Exekutivkomitee des Vorstands unter Osbornes Leitung nahm George sofort alle geschäftlichen Angelegenheiten aus der Hand und stellte auch einen Stellvertreter für George ein.

Der neue Vorstand begann die Republik gründlich zu reformieren und für solide Finanzgrundlagen, bessere materielle Grundausstattung, Sauberkeit, Gesundheitsfürsorge und Schule zu sorgen. Nur so ließ sich die Republik vor weiteren Skandalen schützen. Mit Ausnahme einer tagelangen Jagd quer durch den Staat New York (um 1900) nach zwei Gefängnisausbrechern werden von nun an keine dramatischen Ereignisse mehr aus dem Leben der Jugendlichen berichtet. Anscheinend ging es von nun an geordneter zu.

Hauptsächlich aus finanziellen Gründen wurden ab 1898 neben Slumkindern auch andere, zahlende und meist delinquente Jugendliche aller Rassen, Klassen und Religionen aus ganz Amerika aufgenommen.

Aus dem Ferienlager und Heim für delinquente Slumkinder wurde ein privates Modell-Reformatory, eine Besserungsanstalt. (Zum Problem der Einordnung des Reformatory als Straf- oder Erziehungseinrichtung siehe Kapitel 2).

Die Republik hatte Hausmütter, Werkmeister und Lehrer eingestellt für die neu eingerichteten familienartigen Cottages, (Lehr-) Werkstätten und die Schule. Wie in jedem amerikanischen Dorf bestimmte in der Schule der Lehrer, in der Werkstatt der Meister und im Haus die Haus-Mutter.

Durch die Entstehung des häuslichen, schulischen und betrieblichen Bereiches war die Selbstregierung faktisch sehr eingeschränkt und die Republik erheblich verändert worden. Ein starkes Element von Familienerziehung war hinzugekommen. Die mit der Selbstregierung bislang verbundene Dynamik und Dramatik war vorbei. Die Bürgerselbstregierung betraf nur

noch die Beziehungen der Bürger untereinander, nicht aber schulische, innerhäusliche und innerbetriebliche Angelegenheiten. Die Beschäftigung erwachsener Pädagogen mußte zwangsläufig *Erziehung* irgendwelcher Art mit sich bringen, doch George nahm all diese Änderungen theoretisch kaum zur Kenntnis, machte sie theoretisch nicht zum Thema, konnte deshalb auch über das *Nichteingreifen* und die *Ökonomie* hinaus keine realistischen pädagogischen Verhaltensregeln entwickeln.

Für alle Außenkontakte dieses speziellen Dorfes, für sämtliche *Auslands*-Beziehungen der Junior Republic war der erwachsene Leiter (Superintendent) zuständig. Aufnahme, Entlassung, Urlaub, Weglaufen und die Regelung der Beziehungen zu den Eltern waren seine Aufgabe, ebenso wie die Verwaltungs- und Personalangelegenheiten. Jede unerlaubte Republikflucht war strafbar. Unklar bleibt, wer dies festgelegt hatte.

Das stärker familiäre und private Cottage-System löste das sehr öffentliche Leben der Bürger in Hotel und Restaurant weitgehend ab. Die Hausmutter konnte Hausregeln aufstellen und unangenehme oder ungehorsame Untermieter vor die Tür setzen. Die Hausmädchen für die Haus- und Küchenarbeiten wurden von ihr eingestellt, angeleitet und bezahlt. Die Jugendlichen konnten ihr Quartier frei wechseln und auch ins ungemütlichere Hotel ziehen, in dem vor allem Neuankömmlinge wohnten.

Die Werkmeister leiteten ihre Werkstätten im Auftrag der Association (vertreten durch Superintendent George) wie unabhängige Unternehmer. Sie stellten Jugendliche nach Bedarf und Leistung ein und entließen sie bei schlechter Leistung, Unpünktlichkeit etc. leicht wieder.

Häufiger Stellenwechsel und schlechte Arbeitszeugnisse erschwerten die Stellensuche, manche mußten sich erst eine Weile als Hilfsarbeiter bewähren. Niemand wurde zu einer bestimmten Arbeit gezwungen. Im Gegenteil: Man verlor seine Stelle bei schlechter Arbeit. Nur der Geldbedarf und das Strafgesetz gegen Landstreicherei machten die Arbeitsaufnahme unumgänglich. Die qualifikationsabhängigen Löhne lagen zwischen 2 und 6 Dollar wöchentlich, und zwar für den halben Tag. Die andere Hälfte wurde umschichtig in der Schule verbracht.

Seit 1902 sollte die Republik *industrialisiert* werden, damit die Jugendlichen selbst einen größeren Beitrag zur Finanzierung der Republik leisten könnten. Seitdem wurden nur noch mindestens sechzehnjährige Jugendliche aufgenommen, um effektiver arbeiten zu können und dem skandalgefährlichen Vorwurf der Kinderarbeit zu entgehen.

Mitte 1903 konnte günstig eine Waffelbäckerei erworben und in die Republik geschafft werden, wo seitdem die *Junior Republic Ingwer- und Schokoladewaffeln* produziert und versandt wurden.

Einige Jahre später beschrieb George (1909: 215 ff.) die Betriebe der dann schon 160 Juniorbürger:

Die Farm mit Kartoffel-, Getreide- und Gemüsefeldern sowie Rinder-, Schweine- und Geflügelzucht und mehreren Pferdegespannen blieb eines der größten Unternehmen. Die Schreinerei und Möbelwerkstatt baute und reparierte u. a. einige der Holzhäuser, woran sich auch die Klempnerwerkstatt und die Schmiede und Schlosser entsprechend beteiligten. Die große Druckerei druckte unter anderem die Formulare der Republik, vom Bankscheck bis zur Gerichtsvorladung, und die Pamphlete der Republikbewegung. An den großen Dampfmaschinenkessel der Dampfwäscherei war auch die zentrale Heizung der Gebäude angeschlossen, so daß hier neben Wäscherinnen und Büglerinnen auch Heizer und Mechaniker benötigt wurden. Jeweils einige Arbeitsplätze für Bankangestellte, Ladenverkäufer, Hausmädchen und Hotel- und Restaurant- Bedienstete gab es ebenfalls. Gefangene betonierten die Gebäudefundamente. Auch der riesige Graben für das Hauptdampfrohr (mit 8 Quadratmeter Grabenquerschnitt!) wurde von den Bürgern selbst ausgehoben.

Die Association (= George) vergab an junge Unternehmer auch weiterhin Handelslizenzen und Pachtverträge. Nachdem die erschrockenen Erwachsenen 1896 die Wirtschaftsführung wieder selbst übernommen hatten, spielten bei Lizenzvergaben auch andere Faktoren als das Höchstgebot eine Rolle. Das erneute Aufkommen von *Millionären* sollte so verhindert werden.

Eine weitere Neuerung Osbornes war das *Oberste Gericht* (Supreme Court). Seit 1898 amtierte das neue Exekutivkomitee unter *Chief Justice* Osborne als Berufungsinstanz für jedes vom jugendlichen *Bürgergericht* gefällte Urteil. Tatsächlich übernahmen die Erwachsenen damit die letztendliche Entscheidungsgewalt und Verantwortung für sämtliche Vorgänge in der Republik.

Die Übernahme des New Yorker Rechtes als Recht der Junior Republic, das Vetorecht des jugendlichen Präsidenten und das Oberste Gericht, vor dem praktisch alles angefochten werden konnte, bildeten eine starke Sicherung gegen Willkür und Mißbrauch der Selbstregierung. Allerdings sollte das Gericht kein Instrument des Erwachsenenwillens sein, sondern nur aufgrund der Gesetze Recht sprechen.

Am eigentlichen Selbstregierungssystem änderte sich nur wenig. Die schwerfällige, komplizierte und korruptionsanfällige Zweikammer-Repräsentativdemokratie mit Senat und Repräsentantenhaus wurde ersetzt durch die direktdemokratische gesetzgebende Bürgervollversammlung (Town Meeting). Das Selbstregierungssystem soll nun noch einmal kurz dargestellt werden.

Die jugendlichen *Bürger* regelten ihre inneren Angelegenheiten untereinander autonom. Dies war die eigentliche Republik, in die kein Erwachsener eingreifen durfte. Es galt das Recht des Staates New York (Gesetze, Urteile etc.). Dies wurde in den wöchentlichen oder monatlichen gesetzgebenden Bürgervollversammlungen durch selbstgesetztes Recht ergänzt und abgeändert. Die nach US-Vorbild unabänderliche geschriebene Verfassung der George Junior Republic konnte mit Zweidrittelmehrheit durch Zusätze (z. B. Frauenstimmrecht) ergänzt werden. Neben Beamtenbesoldungs-, Zoll- und Steuergesetzen bestand ein schriftliches Strafgesetzbuch mit selbstbeschlossenen Gesetzen, z. B. gegen Rauchen und (noch vor der Prohibitionszeit) gegen Alkoholgenuß.

Der höchste Repräsentant und Beamte der Republik war der jährlich gewählte Präsident, regelmäßig ein besonnener, älterer und reiferer Jugendlicher.

Genau wie der US-Präsident ernannte er die meisten Beamten und hatte das Vetorecht gegen alle Entscheidungen. Sein großer Einfluß war aber vor allem informell und gründete sich auf das große Prestige seines Amtes.

Der Richter besaß ähnlich viel Einfluß und Prestige wie der Präsident und gehörte ebenso zur reiferen, vorbildhaften Führungsgruppe. Er richtete über Rechtsbrüche aller Art, von Diebstahl und tätlichen Angriffen über verbotenes Rauchen bis hin zu verfassungswidrigen Gesetzen und rechtswidrigen Handlungen der Beamten, aber auch über spitzfindige rein formalrechtliche Probleme. Entsprechend dem üblichen amerikanischen Prozeßrecht agierte er als Polizeirichter, Zivilrichter, Untersuchungsrichter, Einzelstrafrichter sowie in schweren Fällen als Vorsitzender des Geschworenengerichtes. Lediglich die Zahl der Geschworenen der Jury war von 12 auf 4 reduziert worden. Bei *moralischen*, d. h. sexuellen Vergehen, waren spezielle nichtöffentliche und nur mit Jungen bzw. Mädchen besetzte Gerichte vorgesehen. Beobachter und Besucher empfanden diese völlig exakte Kopie des Erwachsenengerichtes zum Teil als äußerst ernst und würdig, zum Teil aber eben deshalb als lächerlich übertrieben.

Der Polizeichef war der einzige Vollzeitbeamte. Mit seinen Polizisten, darunter einer weiblichen Kriminalpolizistin, nahm er Straftäter fest und brachte sie vor Gericht. Ihm unterstand auch das Gefängniswesen.

Während das Mädchengefängnis eher heimartig war, bestand das Jungengefängnis in dem 1902 von Rockefeller gestifteten massiven Gerichts- und Gefängnishaus aus zehn normalen amerikanischen Gitterkäfig-Doppelzellen. Allein das Jugendgefängnis konnte also jeden achten Bürger beherbergen. Die Gefangenen lebten entsprechend der üblichen Unterscheidung in Untersuchungsgefangene, Strafgefangene, Zuchthäusler etc. unter unterschiedlichen, aber bewußt strengen Bedingungen. Allgemein wurden Ge-

richt und Gefängnis in der damaligen Literatur als mindestens (!) so wichtig wie die Gesetzgebung angesehen.

Die weiteren Ämter bis hinab zum Gerichtsdiener und Schreiber sind viel weniger wichtig. Nennenswert sind der Postmeister, der das republikeigene Postamt leitete und den Postverkehr mit der *ausländischen* amerikanischen Post in Freeville besorgte, und der Bankdirektor, der mit eigenen Angestellten die republikeigene Bank leitete. Diese führte Spar-, Giro- und Kreditkonten der Bürger, erwachsenen Angestellten und Betriebe. In der Republik galt nur die Republikwährung, der Devisenbesitz war für Bürger strafbar. Für Besucher, Beschäftigte und Bürger auf Urlaub wechselte die Bank die Republikwährung in amerikanische und umgekehrt.

10.7. Die Ausbreitung der Republikbewegung 1898 - 1913

Trotz Reformen und Industrialisierung blieb der Geldmangel eines der Hauptprobleme. Die Neugründung weiterer Junior Republics war wegen der Verzettelung des Spendenaufkommens eine zweischneidige Angelegenheit.

Die Unternehmerfamilie Carter hatte der Republik bereits ein Haus gestiftet. Streit und Skandal veranlassten sie, ihr Geld lieber in einer neuen Republik unter eigener Kontrolle anzulegen. In **Redington**, Pennsylvania gründeten sie **1899 die William T. Carter Republic**. Mangel an Geld und ausgebildetem Personal erzwangen 1924 die Schließung.

Ebenfalls im Jahr **1899** gründeten Gruppen aus Washington und Baltimore auf einer 57-Hektar-Farm in **Annapolis Junction**, Maryland, die **National Junior Republic**. Im Jahr 1901 trat neben anderen Prominenten auch US-Präsident McKinley als Hauptredner bei Werbeveranstaltungen der National Junior Republic auf.

Im Jahr **1905** entstand in **Litchfield**, Connecticut, die **Connecticut Junior Republic**.

Die eigentliche Boom- und Blütezeit der Republiken von 1907 bis 1913 war gekennzeichnet durch eine enge Zusammenarbeit von Jugendrepublikbewegung und Jugendgerichtsbewegung. Dadurch wurde die Junior Republic bei Richtern und Bewährungshelfern sehr bekannt. Auf Einladung der Juvenile Court Association und der Los Angeles Settlement Workers unternahm George von Januar bis März 1907 eine Vortrags- und Spendenwerbereise quer durch die USA. In vielen Universitäten und Rathäusern hielt er Vorlesungen und wurde er geehrt. Im Hull-Haus in Chicago diskutierte er

eine geplante Republikgründung bei Chicago und in Denver kündigte der berühmte Jugendrichter *Judge Ben Lindsey* die Gründung einer Junior Republic bei Denver an.

George hatte all diese Gründungen begeistert begrüßt und gefördert. Er träumte von Republiken in jedem Staat der USA. Osborne hätte die Gründungen am liebsten verhindert und das gesamte Spendenaufkommen zur Sicherung der Republik in Freeville verwendet. Dort blieb das Defizit nämlich chronisch, und 1907 hatte man sogar zwei Cottages aus Geldmangel schließen müssen. Als sich aber zeigte, daß die Neugründungen nicht zu verhindern waren, machte man in Freeville aus der Not eine Tugend und unterstützte von Anfang an alle Neugründungen durch *Pioniere*, einige erfahrene Jugendliche und Helfer aus der alten Republik.

Das zweite Hauptproblem neben dem Geldmangel war der Mangel an geeignetem geschultem Personal. Die Angestellten waren für die Tätigkeit in traditionellen Anstalten ausgebildet, nicht aber für selbstregierte Republiken. An Disziplin und Ordnung gewöhnt, gerieten sie leicht in Versuchung, das laute Durcheinander der Republik systematisch, effizient und autokratisch selber zu ordnen, worauf die Jugendlichen dann umso heftiger reagierten.

Die Republikbewegung benötigte eine **Ausbildungsstätte** sowie eine nationale Organisation und Koordination. Gleich nach seiner Rückkehr hatte George in Freeville Land gekauft für eine Trainingskolonie für Gründungspioniere.

Im Februar **1908** wurde die **National Association of Junior Republics (NAJR) gegründet**. George wurde auf Lebenszeit zum National Director gewählt. Seine Hauptaufgabe sollte die Ausbildung von Personal im Trainingslager sein. Das Büro in New York City leitete der National Secretary Lyman Beecher Stowe. Jugendrichter Lindsey wurde einer der Direktoren. Gleichzeitig wurde George ein Direktor der International Juvenile Court Society. Gemeinsam mit John Dewey gehörte er zum vierzigköpfigen International Committee on the New Educational Movement.

Die Junior Republic war nun ganz eindeutig keine Ein-Mann-Angelegenheit mehr. Sie war international bekannt und wurde von vielen Ausländern besucht. George gehörte zu den führenden Reformern. Aus Europa, Afrika und Asien kamen Bitten, die Gründung dortiger Junior Republics zu unterstützen. George wurde mehrfach zu Kongressen nach Europa eingeladen, konnte aber das Fahrgeld nicht aufbringen. Osborne fuhr.

Die Jugendgerichtsbewegung beteiligte sich eifrig an der Gründung weiterer Republiken. So eröffnete die Los Angeles Juvenile Court Association im Jahre **1908** in **Chino**, California, die **California George Junior Republic**. Die Gründung der **Western Pennsylvania George Junior Republic in**

Grove City, Pennsylvania im Dezember **1909** erfolgte ebenfalls mit starker Unterstützung der Juvenile Court Association.

Stiftungen des Federated Womens Club der Lehigh Valley Eisenbahngesellschaft ermöglichten **1910** die Gründung der **New Jersey George Junior Republic in Flamington Junction**, New Jersey. An der Leitung beteiligten sich die führenden Persönlichkeiten des Staates: der Senator, der Gouverneur, sein Amtsvorgänger sowie der Bürgermeister von New York City.

Bei der im März 1912 gegründeten und von Mrs. Strawbridge-Brophy geleiteten **Strawbridge-Brophy George Junior Republic** für *gefallene Mädchen* in New Jersey ist unklar[193], ob sie in Morristown oder in Moorestown lag.

Im Jahr 1910 erschien Georges erstes Buch *The Junior Republic*, das bald auch ins Schwedische (Stockholm 1912) und (vermutlich! Genf: Institut J. J. Rousseau) Französische übersetzt wurde. Sterns Aufsatz (1910) blieb neben dem eingangs abgedruckten Lexikonartikel (1910) die einzig brauchbare deutschsprachige Informationsquelle, aus der auch Wilker (1913) und Heller (1911) schöpften. Die von Stern geplante deutsche Übersetzung des Buches ist nie erschienen. Das 1912 erschienene zweite Buch Georges ist weit weniger interessant. Im gleichen Jahr erschien der enthusiastische Artikel des ehemaligen US-Präsidenten Theodore Roosevelt über seinen erneuten Besuch in Freeville und der offene Brief Woodrow Wilsons an die Bürger der National Republic über den Begriff der Selbstregierung.

Während die Gründung einer **englischen Junior Republic** im Jahre 1913 erfolgreich war (das in Kapitel 13 beschriebene *Little Commonwealth*), ist über das Ergebnis gleichzeitiger französischer Bestrebungen nichts bekannt[194].

---

193 Die Strawbridge-Brophy George Junior Republic für *gefallene Mädchen* in New Jersey lag nach Holl (1971: 301) in *Morristown* / New Jersey (eine Art Vorort von Philadelphia), nach George / Stowe (1912: 116) dagegen lag sie in *Moorestown* / New Jersey, das 40 km westlich von New York City liegt.

194 Briefliche Mitteilung aus Freeville. Adolphe Ferrière scheint etwas damit zu tun gehabt zu haben. In seinem Buch *L'autonomie des ecoliers* (Neuchatel 1920) beschrieb er die George Junior Republic und das Little Commonwealth und druckte die Verfassung der George Junior Republic ab.

10.8. Probleme der Blütezeit: Machtkampf und Theoriemängel

George war, das wird von allen zugegeben, ein sehr schlechter Geschäftsmann und Verwalter. Bei der 1898er Reform hatte der gerade erst aufgestiegene Osborne dem Republikgründer diese bedeutenden Bereiche entzogen und an den neueingestellten Geschäftsführer und den ebenso neuen stellvertretenden Leiter übertragen. George und seine Freunde und Verwandten wehrten sich entschieden gegen jede Entmachtung. Georges Mutter (geb. Baker) betrieb auf angekauftem angrenzenden Land von **1898 bis 1899** einen dem Einfluß des Vorstands entzogenen **Baker State** of the George Junior Republic. Andererseits bildeten die in Osbornes Landmaschinenfabrik in Auburn (50 km nördlich von Freeville) arbeitenden Republikbürger dort den **Auburn Junior Republic Club** unter Osbornes Einfluß.

Ein erneuter Zeitungsskandal im September 1901 stellte sich nach der öffentlichen Untersuchung als unbegründet heraus. Trotzdem wurde George nun vorsichtig und trat 1902 freiwillig vom Amt des Superintendent (Heimleiter) zurück, um nur noch als *Daddy* zu wirken. Osborne bemühte sich, Georges Einfluß in der Republik völlig zurückzudrängen und George auf entferntere Posten wegzuloben. 1907 versprach George tatsächlich, sich aus der Republik zurückzuziehen und sich auf die neue Trainingskolonie zu konzentrieren. Damit schienen die Rivalitäten beigelegt zu sein.

Doch im selben Jahr trat Superintendent Parker zurück, weil ihm sexuelles Fehlverhalten gegenüber einer jugendlichen Bürgerin vorgeworfen worden war. Der frühere Gefängnislehrer **Calvin Derrick** wurde sein Nachfolger. Er hielt nichts von Georges Nichteingriffskonzept und **versuchte deutlich zu erziehen und zu leiten**. Dabei griff er auch in die Selbstregierung und die Gerichtsverfahren ein, ging eigenmächtig selbst vor gegen Unordnung, Unsauberkeit und Gesetzlosigkeit, um schließlich sogar eine unfähige Regierung abzusetzen und selbst Gesetze zu machen. Die gesamte Selbstregierung erschien Derrick lediglich als ein zwar zweckmäßiges, aber begrenztes Erziehungsmittel.

Der entsetzte George fürchtete die Rückentwicklung der Republik zur Anstalt und kritisierte die Maßnahmen in schrillem Ton. Statt fortzuziehen blieb er, um sich weiterhin einmischen zu können.

Der Konflikt läßt **die prinzipiellen Schwächen der Georgeschen Theorie** deutlich werden.

George betrachtete die Junior Republik in politischen und wirtschaftlichen Kategorien als Abbild der USA und ganz normales amerikanisches Dorf. Sie mußte deshalb genau dieselben Probleme mit genau denselben Mitteln lösen.

Die Sicherung des laissez-faire gegen jeden äußeren Eingriff und das blinde Vertrauen in den demokratischen Prozeß sollten alle Probleme letztlich optimal lösen. Mit einer solchen Theorie konnte der erwachsene Leiter der Republik eigene Wünsche und Forderungen nicht einmal legitim formulieren. Eine über das selbständige Erfahrungslernen und die gegenseitige Selbsterziehung hinausgehende Einflußnahme war nicht vorgesehen und wurde als Beginn der autoritären Anstalt interpretiert. Andererseits trug der Leiter aber die Verantwortung für den Erziehungserfolg und die Einhaltung der amtlichen Mindesterfordernisse, letztlich für den Bestand der ganzen Republik. Er konnte nicht beiden Anforderungen gerecht werden! Es war natürlich allen klar, daß die Republik eine sehr ungewöhnliche Erziehungseinrichtung war, und nicht irgendein x-beliebiges Dorf. In der Theorie ignorierte man dies aber.

Die tatsächlichen Zustände entsprachen den Annahmen Georges immer weniger. Das Selbstregierungssystem und das eigene Wirtschaftssystem brachten offenbar nicht die vorausgesagten idealen Ergebnisse hervor. Wie schon die Anfangsjahre zeigten, waren manche Regierungen korrupt, unfähig und ineffektiv, und viele Jugendliche skrupellos, gewalttätig und dreckig. Die Fähigkeiten der Jugendlichen, mit diesen Problemen selbst fertig zu werden, nahmen immer mehr ab. Die Umwandlung in ein Reformatory hatte den Anteil der schwierigen und charaktergeschädigten Jugendlichen stark vergrößert. Gleichzeitig führte die allgemeine Besserung des Schul- und Wohlfahrtswesens dazu, daß unterprivilegierte normale Jugendliche auch woanders Chancen hatten und immer seltener freiwillig in die Junior Republic eintraten. Es galt als offenes Geheimnis, daß die Selbstregierung nicht mehr funktionierte, wenn mehr als ein Drittel der Bürger wegen einer Gerichtsauflage gekommen war. Die Kinder der Helfer und die Freiwilligen stabilisierten die Jugendgemeinschaft beträchtlich und besetzten die meisten bedeutenden Positionen und Ämter.

Während George durch eine eigene Ausbildungsstätte die Professionalität der Republikarbeit bedeutend steigerte, verurteilte er gleichzeitig jegliche Professionalisierungstendenz als persönliche Bequemlichkeit, Lauheit und Rückkehr zur alten Anstalt. Die Republik mußte aber immer mehr professionelle Pädagogen mit einer professionellen Arbeitseinstellung anstellen. Im Gegensatz zum bisherigen familiären Ton von *Daddy* George, *Onkel Tom* Osborne, *Onkel Cal* Derrick und *Onkel Hotchy* Hotchkiss (der Lehrer) wurde nun die Forderung nach abgetrennter Freizeit und einem privaten Familienleben der Angestellten laut.

Die nicht jedem Jugendlichen frei zugänglichen privaten Familienwohnungen hätten die Kinder der Helfer aus der Republik herausgelöst. George

fürchtete eine Unterscheidung zwischen *freien* Helferkindern und den übrigen *Insassen*, wie es sie auch in Anstalten gab.

Mit einer politisch-wirtschaftlich beschränkten Theorie waren die Probleme des Erziehungsheims immer weniger erfassbar, begreifbar und lösbar.

George klammerte sich an die Grundannahmen seiner Theorie und sah in jeder Abweichung davon die Rückkehr zur alten Anstalt. Er entfernte sich zunehmend von der Realität, die er ignorierte, um seine Annahmen beizubehalten. Schon 1911 arbeitete keine der 7 Republiken mehr wirklich nach Georges Prinzipien. **Der Republikgründer**, dem sein Werk über den Kopf gewachsen war, **wurde zur Belastung**.

Schließlich versuchte Osborne, ihn zu entfernen und ihm seine Machtbasis zu nehmen. Der ursprünglich auf Lebenszeit zum Direktor der National Association of Junior Republics bestellte George mußte nun jährlich wiedergewählt werden. Außerdem sollte er das Land des ehemaligen Baker State, seine persönliche Machtbasis und mit 79 Hektar die Hälfte der Republik, endlich an den Vorstand verkaufen. George verlangte den doppelten Marktpreis und drohte mit der Gründung einer eigenen Junior Republic. Der Streit spaltete die gesamte Bewegung. Der Vorstand drohte George mit der Schließung der Republik. Nach einigem Hin und Her und ultimativen Forderungen **traten Osborne und Derrick** am 12.7.**1912 von ihren Ämtern zurück**.

Osborne widmete sich in Zukunft der Gefängnisreform, und Derrick führte Selbstregierungssysteme in kalifornische Reformatorys ein.

Vergeblich stimmte George nachträglich nun allen ihren Forderungen zu, versprach, keine Republiken zu gründen, und zog aus Freeville fort. Osborne und Derrick kehrten nicht zurück.

10.9. Zweiter Skandal 1912, Schließung 1914 und Neubeginn

Im Sommer 1912 hatte eine offizielle Untersuchung das Gerücht widerlegt, daß ein Mädchen aus der Junior Republik von George schwanger sei. Im Rahmen des Machtkampfes wurde das Gerücht aber dazu benutzt, die staatlichen Wohlfahrtsbehörden zu einer erneuten offiziellen Untersuchung der allgemeinen Zustände in Freeville zu veranlassen. Die Untersuchungskommission wiederholte im wesentlichen die Vorwürfe des Jahres 1897: Koedukation, Selbstregierung, Gericht, Gefängnis, Abweichungen von der strengen Anstaltsdisziplin. Einige Finanz-, Verwaltungs-, Ausstattungs- und Betreuungsmängel spielten nur eine geringe Nebenrolle.

Eine halbherzige Gegenuntersuchung der zerstrittenen und führerlosen Junior Republic blieb erfolglos. Das State Board of Charities **entzog ihr alle staatlichen Gelder** und alle in staatlicher Obhut befindlichen Jugendlichen. Außerdem forderte es die Abschaffung des Gerichts- und Gefängnissystems, die Entfernung aller Mädchen und den endgültigen Rücktritt Georges.

Der Skandal ließ die Spendentätigkeit versiegen und die gerade gegründete Strawbridge-Brophy Republic zusammenbrechen. Im Herbst 1914 mußten auch die Republik in Freeville und das Büro der National Association of Junior Republics schließen. Übrig blieben nur 18.000 $ Schulden. George schaffte es, binnen weniger Tage Bürgschaften für die Schulden aufzutreiben. Der erleichterte Vorstand übergab ihm die Reste der Republik. **George war wieder der alleinige Leiter** und begann sofort mit dem Neuaufbau.

Nach dem Streit mit Osborne war George aus Freeville ausgezogen und hatte versprochen, keine neue Republik zu gründen. Als Direktor der National Association hatte er neue Betätigungsfelder außerhalb der eigentlichen Junior Republics gesucht. Früher hatte er alle eingeschränkten Selbstregierungsmodelle in Schulen, Gefängnissen, Heimen und Clubs scharf abgelehnt und sie als eine Schande betrachtet, weil sie statt des Prinzips nur den Namen übernähmen und so seinen Ruf ruinierten. Seit Ende 1911 aber konnte George sich auch mit eingeschränkter Selbstregierung ohne wirtschaftliche Basis (*Ohne Arbeit gibt's nichts*) anfreunden.

Die Republik war zur Spezialeinrichtung für Delinquenten geworden und bot nicht mehr jedem Jugendlichen etwas. George argumentierte etwa seit 1912 für die universelle Anwendung von (ausgewählten) Republikprinzipien außerhalb der Junior Republic, vor allem in Gefängnissen, Reformatorys und Schulen. Begrenzte Selbstregierung war ihm nun lieber als gar keine.

George und Stowe (1912) lobten ausführlich die School City Konzepte, in denen massive Beeinflussung durch suggestive Moralerziehung die Erarbeitung des eigenen Lebensunterhalts ersetzen sollte. Sie bestanden aber weiterhin auf (formalen) demokratischen Wahlen und lehnten reine Helfersysteme, bei denen der Lehrer die Helfer ernennt, ab.

Von nun an befasste George sich vornehmlich mit der **Propagierung**, Planung und Verwirklichung aller möglichen Arten und **Formen von Jugendregierungen auf allen Gebieten** für möglichst alle amerikanischen Jugendlichen, also mit Einrichtungen, die kaum etwas mit der bisherigen Junior Republic zu tun hatten. Dabei arbeitete er eng zusammen mit dem National Self Government Committee, welches unter Berufung auf Junior Republics und School Cities die Selbstregierung allgemein propagierte.

Den zwar körperlich, nicht aber rechtlich und sozial erwachsenen 16 - 21jährigen *Jungen Erwachsenen* (adult minor), die im Krieg die Masse der Soldaten stellen, im Frieden aber als unmündige Kinder behandelt werden,

galt in Zukunft seine ganze Aufmerksamkeit. Ihnen galt auch sein drittes Buch *The Adult Minor* (1937).

Die Entmündigung als unverantwortliche Kinder demoralisiert und reizt zu Rebellion. Auch diese Gruppe konnte, wie früher die Slumkinder, ihre Selbständigkeit und Selbstachtung kaum legal zeigen und war darum in Gefahr, beides in Verbrechen zu äußern. Neue Möglichkeiten für die Erarbeitung des Lebensunterhalts und Selbstregierung sollten dies verhindern.

Eine von George geplante modifizierte Junior Republic in New York City (City Republic) konnte nicht finanziert werden. Die Bürger dieser Republik hätten nicht mehr innerhalb, sondern außerhalb der Republik arbeiten und Geld verdienen sollen. Mit städtischer Förderung gelang ihm aber in den nahen Städten Courtland und Ithaca um 1913/14 die offizielle Einführung einer **Jugend-Stadtregierung** (City Municipality).

Um die Angelegenheiten der eigenen Altersgruppe selbständig zu regeln und politische Verantwortung zu trainieren, wählten die *jungen Erwachsenen* eigene jugendliche Bürgermeister, Richter, Polizeichefs, Beamte etc. Diese sollten in jugendlichem Idealismus auch den korrupten und betriebsblinden Erwachsenen auf die Finger sehen.

Das Ganze wurde von den Erwachsenen nicht wirklich ernst genommen und war deshalb nicht allzu erfolgreich. Immerhin war die City Municipality aber ein früher und relativ realer Vorläufer anderer imaginärer Jugendstaaten mit Jugend-Scheinparlamenten und -regierungen zur staatsbürgerlichen Erziehung[195].

Weitere Neugründungsversuche von Juniorrepubliken und Junior Municipalities scheiterten nach Skandal und Schließung in Freeville.

Innerhalb weniger Wochen schaffte George in der George Junior Republic einen neuen Anfang. Im November 1914 hatte er bereits 20 zahlende neue Bürger aufgenommen, auch Schüler und Studenten, die hier nur lebten und nicht arbeiteten. Der Not und seinem City-Republic-Konzept folgend besorgte George seinen Bürgern Arbeitsplätze im Umkreis von 70 km, so daß sie auch nicht alle in Freeville leben konnten und eigene *Sektionen* errichteten.

---

195 Hier sind zunächst die drei Programme der großen US-Kriegsveteranen-Vereinigung **American Legion** zu nennen, nämlich der *Boys State* (seit 1935), die *Boys Nation* und das *Boys and Girls County Government*, und außerdem die *Youth Legislature* des YMCA. Auch Begriffe wie *Boys Police*, *Junior Police*, *Junior Government* und *Major and Governor for a Day Program* sind mir begegnet.
Die im zweiten Weltkrieg in der Schweiz entstandenen ähnlichen Organisationen schlossen sich zur *Vereinigung Schweizerischer Jugendparlamente* zusammen. Die Besatzungsmächte organisierten im Nachkriegsdeutschland ebenfalls Jugendparlamente, in denen die Parteijugendorganisationen die Fraktionen bildeten.

Lebenslange Bemühungen, Unternehmer zum Aufbau von Zweigbetrieben in der Republik zu überreden, waren recht erfolglos. 1925 waren zumindest Schreinerei, Bäckerei und Druckerei wieder in Betrieb.

Bei ihrer Gründung war die Junior Republic ein unerhört progressives Unternehmen und noch beim internationalen Gefängniskongreß 1910 galt sie als die radikalste erzieherische Gefängnisalternative.

Innerhalb kürzester Zeit stürzte sie dann von der Spitze der Social Welfare-Bewegung ins unbedeutende Abseits. Professionalisierung und sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Sozialarbeit ließen die Kinderrettungsmethoden der Junior Republics schon im ersten Weltkrieg als veraltet, romantisch, unprofessionell und unwissenschaftlich erscheinen. Nun waren komplexe wissenschaftliche Einzelfallanalysen und Einzelfallbehandlungen und Therapie durch professionelle Spezialisten gefragt, Objektivität, empirische Methoden, Tests und Effektivität.

George dagegen blieb bei seinen recht plumpen Theorien und griff während des Krieges wieder auf Uniformierung und militärische Organisierung seiner Bürger (im Krieg nur Mädchen) zurück. Er isolierte sich rapide von der linksorientierten progressiven Social Welfare-Bewegung, die er nicht mehr verstand, und driftete verbittert radikal nach rechts. Angesteckt von der allgemeinen Fremdenfeindschaft und Kommunistenangst der Nachkriegszeit, sah er überall Gegner des wahren Amerikanismus lauern: kommunistische *Rote*, die die Nation durch bolschewistische Erziehung und ähnliches Teufelswerk zerstören wollten. Um den Anfängen zu wehren, bekämpfte er zusammen mit den Jugendlichen seiner League of Adult Minors nicht nur Kommunisten, Sozialisten, Pazifisten, sondern auch *Liberale* und andere *Salonrote* und rief massiv zu Härte und Gewalt gegen sie auf.

Seine bisherigen Reformerfreunde standen fast ausnahmslos als *Helfershelfer der Roten* im feindlichen Lager und der nun erzreaktionäre George trat offen als Gegenredner seines Exfreundes Ben Lindsey auf in der Kampagne um das Kinderarbeitsgesetz.

Über 20 Jahre lang hatte George sich aktiv für ein Gesetz zur Einschränkung der Kinderarbeit eingesetzt. In kürzester Zeit wechselte er die Seiten und stand nun an führender Stelle im Kampf gegen seine bisherigen Ideen und Freunde und behauptete, das Gesetz sei offenbar in Moskau zum Verderben Amerikas geplant worden. Wer (wie er selbst 20 Jahre lang!) dies Gesetz befürworte, erweise sich als gefährlicher Sozialist oder gar Gewerkschaftler, kurzum als Staatsfeind, gegen den gewaltsam vorzugehen sei.

Alt, verbittert, herzkrank und in ständigen Geldnöten schrieb er an seinem dritten Buch. Nach seinem Tod am 25. April 1936 wurde George im Gelände der George Junior Republic beigesetzt. Die National Association of Junior

Republics wurde noch im gleichen Jahr aufgelöst. In Zukunft gab es keine Verbindungen zwischen den George Junior Republics mehr.

10.10. Die George Junior Republic heute

George hatte das Amt des Exekutivdirektors an seinen Schwiegersohn Donald D. Urquhart übergeben, der (1970 ?) bei der Gründung einer **Colorado Junior Republic** in **Lafayette**, Colorado, geholfen haben soll (Holl 1971: XII). Auf Urquhart folgte 1973 wiederum dessen Schwiegersohn und jetziger Exekutivdirektor Frank C. Speno. Die Republik steht also wieder deutlich unter Familieneinfluß[196].

In den 1980er Jahren ist offenbar eine neue Blütezeit erreicht. Die Republik besitzt auf ihrem fast 5 Quadratkilometer großen Gelände 50 Gebäude, darunter große moderne Gebäudekomplexe (Schule, das zentrale Ewald Dining Center), die der Republik eher das Aussehen einer wohlhabenden Privatuniversität geben und die offenbar von ebenso wohlhabenden Mitgliedern des Board of Directors gestiftet wurden. Hinzu kommen 200 Kühe, eine riesiger Reitstall, modernste Maschinen zur Bewirtschaftung des Landes und extrem gut ausgebaute Kunst-, Sport- und Freizeiteinrichtungen sowie ein weiteres Ausbauprogramm für mehrere Millionen Dollar. In New York City wurde ein eigenes Büro eröffnet (111 East 59th Street, N. Y. 10022).

Noch immer erledigen die Jugendlichen den größten Teil aller Arbeiten selbst, vom Kochen bis zum Hausbau und Staudammbau, mit modernsten, selbst gewarteten Lastwagen und Maschinen. Und noch immer wird dies, wie die Schularbeit, in eigener Währung bezahlt. Der Besitz ausländischer Währung ist strafbar. Ankommende Pakete unterliegen einer *Zollinspektion*, die Zölle in Republikwährung erhebt.

Die Selbstregierung scheint auf den ersten Blick unverändert. Es gibt Regierung, Wahlen, Stadtversammlung, Polizei, Festnahmen, Gerichte... alles wie früher. Man ist stolz auf George! Von einer Änderung seiner Prinzipien ist keine Rede. (Allerdings wird über Georges eigene Änderungen nach 1914 kaum etwas ausgesagt!).

Trotzdem ist die Republik nicht wiederzuerkennen, sie ist von professionellen Pädagogen äußerst stark als Erziehungseinrichtung vorstrukturiert

---

196 Dieser Abschnitt 10.10. stützt sich auf die Heimprospekte der 1980er Jahre (The George Junior Republic Association o. J.), die mir freundlicherweise von der GJR in Freeville zugesandt wurden.

und geregelt. Der freundliche, aber unnachgiebig bestimmte, fordernde Ton des Heimprospektes hat wenig mit Georges Freiheitspathos gemein.

Wills (1941: 60) berichtet von seinem Wochenendbesuch dort lediglich, daß es dort sehr weit ausgebaute Selbstregierungsorgane gibt, daß er aber selbst beobachtete, wie der Direktor einen Jugendlichen mit den Fäusten kräftig verprügelte. Die tatsächliche Gewalt liegt anscheinend schon länger in Erwachsenenhänden.

In der Republik lebten in den 1980er Jahren 115 Jungen und 55 Mädchen. Aufgenommen werden meist gerichtlich verurteilte 13 - 17jährige. Sie werden von etwa ebensoviel Erwachsenen, nämlich 155 Vollzeit- und 25 Teilzeitkräften betreut. Diese haben sehr bestimmte Vorstellungen davon, was Jugendliche tun und was sie lassen sollen (exakter Tagesablauf und Aufenthaltsort, elegante Kleiderordnung etc.).

Der Prospekt hebt die vielfältigen Begrenzungen der Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit sowie die beständige Hilfe, Leitung, Kontrolle und Aufsicht ausgiebig hervor. Auch in den einzelnen Komitees, die das Heimleben mitgestalten, sind Erwachsene vertreten. Jedem Jugendlichen ist ein Sozialarbeiter als *Social Doctor* zugeordnet, der einen Erziehungsplan aufstellt, Probleme diskutiert und den Jugendlichen - ebenso wie der Richter - in das *Special Service Center* einweisen kann.

Das Gefängnis wurde schon 1913 offiziell beseitigt und durch ein *Social Sanatorium* mit therapeutischem Anspruch und einem *Social Doctor* ersetzt. Kenner der Republik bezeichneten dies schon damals als reine Namensänderung. Inzwischen hat man sich offenbar erneut den Wandlungen der wissenschaftlichen Fachsprache angepasst und das umbenannte Gefängnis in Special Service Center umgetauft. Trotzdem ist einmal von Haft (government custody) die Rede.

Der hier geleistete spezielle Service wird im Prospekt freundlich-modern umschrieben als enge Beaufsichtigung, Führung und Beschränkung der Bewegungs- und Wahlfreiheit. Um entlassen zu werden, soll der Jugendliche seine Fähigkeit zu angemessenen Entscheidungen zeigen. Von Zwang ist nie offen die Rede, es geht stets nur um angeblich freundliche Hilfen zum Erlernen des eigentlich selbstverständlichen Verhaltens, um *Hilfe* gegen sich selbst.

Georges Konzept einer unabhängigen Jugendselbstregierung ist offenbar gescheitert, und zwar nicht nur in Freeville.

Die drei neben Freeville noch bestehenden George Junior Republics[197] haben konsequenterweise die Selbstregierung abgeschafft, der Direktor der

---

197 **Adressen** (briefliche Mitteilung aus Freeville): Connecticut G. J. R. in Litchfield, Conn. 06759. California G. J. R. in Chino, Calif. 91710. Western Pennsylvania G. J. R. in Grove City, Pa. 16127.

Connecticut G. J. R. erwähnt sie mit keinem Wort in seinen Artikeln (Wollan 1948, 1949).

Neben den George Junior Republics existierten weitere Jugendrepubliken. Ellis (1911) berichtet vom Leben der 32 delinquenten 10 bis 15jährigen Jungen in der **Parental Republic in Los Angeles**. Auch diese Republik bezahlt alle Arbeiten in eigener Währung. Die gesetzgebende Stadtversammlung sprach auch Recht, wollte aber jeden Eindruck von Gericht, Prozeß und Gefängnis vermeiden.

Richard Welling (1858 - 1946), Gründer des National Self Government Committee und zeitweiliger Präsident des Trägervereins in Freeville, war Direktor einer **Boys Brotherhood Republic**.

Floyd Starr, der im Who is Who in Amerika (1975[38]) Wert darauf legt, der eigentliche Urheber des Flanagan-Mottos *Einen schlechten Jungen gibt es nicht* zu sein, gründete und leitete ab 1913 sein **Starr Commonwealth for Boys** in **Albion**, Michigan 49224. Seit 1951 bestand eine Zweigstelle in Van Wert, Ohio.

11. Exkurs: Selbstverwaltung in Schule und Gefängnis

11.1. Gills School City in den USA

Der Ingenieur und Industriemanager Dr. Wilson Lindsley Gill (1851 - 1941) war Mitarbeiter in den Sommerkolonien der George Junior Republic in den entscheidenden Anfangsjahren 1895 und 1896 (vgl. Holl 1971: 194 - 210). **Seit 1897** führte Gill dann Selbstregierungsmethoden in die öffentlichen **Volksschulen** der Einwanderergebiete von New York City ein. Ein Ziel war dabei die Amerikanisierung und staatsbürgerliche Erziehung, der Kampf gegen politische Korruption, Verantwortungslosigkeit und Apathie der Bürger. Das zweite Ziel war die Bekämpfung der Verwahrlosung, Verrohung und Disziplinlosigkeit der Großstadtjugend (moral and civic training).

Gill wurde dabei zwar von George inspiriert, nicht aber unterstützt. Denn die Schülerselbstregierung spielte sich hier vor allem im relativ unwesentlichen außerunterrichtlichen Schulleben autokratisch regierter Schulen ab, und George lehnte damals jede Einschränkung der Selbstregierung noch strikt ab.

Bisher wurde die Schule im demokratischen Staat noch absolutistisch vom Lehrer beherrscht. Die Schüler standen der Auflehnung und Regelverletzung dementsprechend gleichgültig oder zustimmend, der vom Lehrer verkörperten autokratischen Ordnung aber ablehnend gegenüber.

Gill wollte die Schule demokratisieren, um die Kinder dort an die Mitarbeit an der öffentlichen Ordnung, an staatsbürgerliche Verantwortung zu gewöhnen und ihnen Bürgertugenden wie Selbstdisziplin, ein lebendiges Interesse an der Einhaltung von Regeln und Ordnung sowie die Ideale freier Regierung einpflanzen.

Die Schule selbst wurde als demokratisches Gemeinwesen nach dem Muster amerikanischer Städte organisiert, als **Schulstadt**. Große Schulen bestanden als **Schulstaat** aus mehreren Städten. Die Klassen waren die Verwaltungs- und Wahlbezirke. So sollten die Kinder in der Praxis und nicht nur verbal im Unterricht die demokratische Mitarbeit erleben (learning by

doing), und durch wirkliche Verantwortung mit Bürgerrechten und Bürgerpflichten an der Aufrechterhaltung der Ordnung beteiligt werden.

Gaggell (1920: 42 - 46) beschrieb das bei der Gründung übliche Verfahren. Gill selbst oder der Schuldirektor hielt den versammelten Schülern eine begeisternde Rede über Regierungssysteme allgemein und amerikanisches Bürgertum im besonderen. Die Schüler wurden **ermuntert, die Schulleitung um Gewährung einer Selbstregierung** mit selbstverfasster Schulordnung (School republic laws) **zu ersuchen**. Dies war verbunden mit einer von allen Schülern unterschriebenen Bürgschaft, die Ordnung einzuhalten und sich dem eigenen Gericht zu unterwerfen.

„Der Lehrkörper der Schule gewährt den Schülern einen Stadtfreibrief, genau wie die Staatsbehörde einer wirklichen Gemeinde Stadtrecht verleiht." (Meyer-Markau 1908: 141)

Die Bürger der Schulstadt wählten Schüler als Bürgermeister, Richter, Stadtschreiber, Kassenführer, Polizeichef, Bibliothekar, den Gesundheitsbeamten für Hygiene und Reinlichkeit sowie einen Feuermarschall für die Feuerübungen.

Die einzelnen Bezirke wählten entsprechende Unterbeamte sowie Delegierte zum gesetzgebenden Stadtparlament. Dies erließ Gesetze über die Sauberkeit von Kleidung, Händen und Gesicht, über pünktlichen regelmäßigen Schulbesuch, Feuergefahr etc. Der Schulleiter hatte ein **Vetorecht. Die Lehrer** bildeten das *Obergericht* als **Berufungsinstanz** gegen alle Urteile. Ausstoßung aus der Bürgerschaft und Unterstellung unter die Autorität der Lehrer galt als schlimmste Strafe des jugendlichen Bürgergerichts. Die eigentliche Strafe war dabei zweifellos nicht der - nur geringe - Freiheitsverlust, sondern der demonstrative zeitweise Ausschluß aus der Klassengemeinschaft, ein regelrechter Boykott, der besonders im *Peergroup*-Alter schwer zu ertragen ist.

Nach Vorversuchen in einer New Yorker Ferienschule führte Gill dieses System im Jahre 1897 in einer berüchtigten New Yorker Slum-Volksschule ein: der Public School No. 69 mit 1200 Schülern. Bald konnte der Polizist, der hier stationiert gewesen war, um in den Pausen das Schlimmste auf dem Schulhof zu verhindern, abgezogen werden. (Foerster 1953: 302)

Das School-City-**System verbreitete sich** in den folgenden Jahren in New York und in den **USA**. Am bekanntesten wurde die State Normal School in New Paltz, N. Y. Unter Gills persönlicher Leitung wurde das School City System in den Indianerschulen der USA eingeführt sowie zur Amerikanisierung der im Spanisch-Amerikanischen Krieg 1898 eroberten, unter Militärverwaltung stehenden Kolonien Kuba und Philippinen exportiert (Holl 1971: 205 ff.). So wurde **Kuba der erste Staat mit** allgemein durchgeführter **Schülerselbstregierun**g.

Etliche Vereine förderten die Schulstädte durch Vorträge und viele Veröffentlichungen. Der einflußreichste Förderer der Selbstregierung wurde das von Richard Welling (ein alter Bekannter Georges und Studienfreund Roosevelts) nach einem Freeville-Besuch 1904 gegründete **National Self Government Committee**, das sehr breit für Selbstregierung in Fabriken, Geschäften, Gewerkschaften, Heimen, Gefängnissen und (vor allem) Schulen warb. Dabei wurde besonders die Junior Republic und die School City propagiert.

Zur Zeit des 2. Weltkrieges war die Schülerselbstregierung / Schülermitverwaltung in den USA allgemein verbreitet. Mit der **Ausbreitung verflachte die Selbstregierung** immer mehr und wurde zunehmend zur *Freizeit*beschäftigung (extracurricular activity) einiger *weniger* interessierter Schüler, die den Fußball-Gruppen gleichgeordnet war und ohne Einfluß auf den gemäßigt autokratischen Unterrichtsbetrieb blieb.

11.2. Die Schülermitverwaltung in Deutschland

Im deutschsprachigen Raum scheint die Schülermitverwaltung anfangs, dem amerikanischen Vorbild entsprechend, noch häufiger Schülerselbst*regierung* genannt, etwa ab 1907 populär zu werden. Die 1907 in Basel entstandene *Burkhardts Klassengemeinschaft* und etwa gleichzeitig Langermanns *Erziehungsstaat* in (Wuppertal-) Elberfeld sind die bekanntesten frühen Versuche im deutschsprachigen Raum (vgl. Burkhardt 1908; Langermann 1910 / 1963). Sehr viel einflußreicher war aber das ebenfalls 1907 erschienene Buch *Schule und Charakter* von Friedrich Wilhelm Foerster. Dieses immer wieder überarbeitete Werk erlebte 15 Auflagen (^{1}1907, ^{12}1914, ^{14}1920, ^{15}1953) und ist - bei aller Kritik an Foersters Auffassungen (vgl. Kapitel 5) - zweifellos das bedeutendste und einflußreichste deutschsprachige Werk zur Schülerselbstverwaltung. Es diskutierte viele meistens weniger radikale schulische Selbstregierungsversuche, gab einen breiten Überblick und eine theoretische Deutung und bestimmte damit maßgeblich die Diskussion. Oft wurde Selbstregierung direkt als *Foersters Vorschläge* bezeichnet, etwa bei den Schuldirektorenversammlungen einiger preußischer Provinzen in den Jahren 1909 - 1912, die zustimmend diskutierten. In einigen Schulen in der preußischen Rheinprovinz wurden daraufhin kurz vor dem 1. Weltkrieg vorsichtige Versuche mit einer Schülermitverwaltung begonnen, die unserer heutigen durchaus ähnelt.

Daneben waren vor allem Georg Kerschensteiners Bestrebungen zur *Staatsbürgerlichen Bildung* von Bedeutung.

Die deutsche Schülermitverwaltung stützte sich hauptsächlich auf zwei **Vorbilder**: die amerikanische School City und die britische Public School. Dabei **ging es eindeutig nicht um Demokratie** und Selbstbestimmung, sondern um Selbsttätigkeit und Helfersysteme, um die Stärkung von Lehrerautorität, Pflicht, Sitte, Schulzucht, freiwilligem Gehorsam gegenüber der Obrigkeit und um Moralerziehung. Übrigens auch in England (dazu Hemmings 1972) und der republikanischen Schweiz (vgl. Hepp 1911). Die deutschen Mitverwaltungssysteme sollten ebenso auf die deutsche autoritär-hierarchisch-monarchische Gesellschaft vorbereiten wie die amerikanische Selbstregierung auf die amerikanische Republik. Insofern ist die begriffliche Reduzierung in Deutschland von *Selbstregierung* auf *Selbstverwaltung* durchaus Programm: der demokratische Anspruch von Selbst-Gesetzgebung und Selbst-Rechtsprechung wurde fallengelassen, übrig bleibt die bloße Administration, die auch von Untertanen geleistet werden kann. Die führenden deutschen Selbstverwaltungs-Befürworter waren ganz selbstverständlich Monarchisten, noch herrschten die Kaiser- und Königsdynastien unangefochten, und der Zusammenhang von Schulform und Staatsform wurde durchaus beachtet und auch thematisiert. Die Orientierung an den englischen Public Schools mit ihrer ausgeprägten christlichen Moralerziehung und dem Präfektensystem, bei dem von den Lehrern ernannte ältere Schüler als Helfer und Ordner fungieren, ist dabei einsichtig und äußerst passend.

Demokratische Aspekte wurden nur von Autoren mit deutlich sozialistischer Ausrichtung betont (A. S. Neill, Wyneken, Bernfeld, Löwenstein). Die demokratisch-republikanische parlamentarische Ausrichtung oder zumindest Rhetorik der amerikanischen School City (z. B. in Fingerle 1948), die Betonung des aktiven Teilhabens an der Regierung, der Selbstbestimmungsrechte der Kinder, und der Wachsamkeit gegenüber den Übergriffen von Regierung und Verwaltung entfielen bei der Übernahme in Deutschland meist ebenso wie die Vorstellung von der eigenständigen Regelung und Entscheidung der eigenen Angelegenheiten. Die in Amerika erwünschten heißen politischen Richtungskämpfe (in denen man Fairness erlernen kann) wurden hier eher gefürchtet und nach Möglichkeit verhindert. Ganz im Gegensatz zur demokratischen Komponente wurde die starke **moralpädagogische** Komponente der School City in Deutschland durchaus rezipiert, und darauf spezialisierte Modelle wie die Lagrange City in Toledo, Ohio wurden besonders lobend hervorgehoben.

Kurz nach der Novemberrevolution 1918 und der Errichtung der deutschen Republik wurde die Schülermitverwaltung offiziell durch Ministererlass eingeführt. Wegen der nun *demokratischen* Auffassung und Begrün-

dung wurde dieser von G. Wyneken formulierte Erlaß von Pädagogen erbittert kritisiert und mußte bald zurückgezogen werden.

Kurz nach dem 2. Weltkrieg wurden zum Zweck der Umerziehung der Deutschen zur Demokratie wiederum die demokratischen Inhalte stark hervorgehoben. (Wooton 1949, Bogenstätter 1949, Fingerle 1948, 1949, 1950). Fingerle (1948) übersetzte dabei bedeutende US-Schriften zur SMV, während Zinkl (1947) direkt wieder an die alten Ideen anknüpfte.

Die Schülermitverwaltung (siehe dazu Scheibe 1966) erhebt zwar deutlich einen demokratischen Anspruch und ist auch äußerst demokratisch strukturiert. Häufig hat sie aber keine Aufgaben und Funktionen und degeneriert zum folgenlosen Rede-Verein, der in der im Prinzip autokratisch regierten Schule keine Kompetenzen hat, in die Schulverwaltung (Mit-*Verwaltung*!) oder den Unterricht einzugreifen. Hier kann man deshalb gleich zweierlei lernen: wie Demokratie funktioniert, und daß sie doch nicht funktioniert, weil sie folgenlos bleibt.

11.3. Gefangenenselbstverwaltung in den USA

Bei der Gefangenen-Selbstverwaltung geht es vor allem um einen größeren Grad der Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Selbstkontrolle im Alltag, um die Betonung und erzieherische Erzeugung einer allgemeinen freiwillig-selbständigen Regelbefolgung statt einer in jedem Einzelfall strikt äußerlich erzwungenen. Der Zwang verschwindet zwar letztlich nicht, bleibt aber weitestgehend im Hintergrund. Gefangenen-Selbstverwaltungssysteme haben nur einen begrenzten Funktionsumfang und können schwerlich ernsthaft als Selbst-*Regierung* bezeichnet werden (obwohl dies die amerikanische Bezeichnung dafür ist). Doch auch diese begrenzte Selbständigkeit gilt oft schon als revolutionäre Neuerung im Gefängnissystem.

Eine Demokratie im Sinne einer wirklichen Selbst-*Herrschaft* der Gefangenen, der freien Begründung einer selbstentworfenen Gesellschaft mit wirklich eigenständiger Regelsetzung und Regeldurchsetzung ist meines Wissens mit erwachsenen Verbrechern nie versucht worden.

Daß Selbstverwaltung durch Gefangene nicht unbedingt auf größere Selbstbestimmung, Freiheit und Demokratie zielt, zeigt der vermutlich größte Versuch mit Gefangenen-Selbstverwaltung überhaupt: das nationalsozialistische Konzentrationslager-System.

Erste amerikanische Versuche mit teilweiser Gefangenen-Selbstverwaltung fanden schon in den 1790er Jahren im Walnut Street Jail in Philadelphia statt (vgl. Holl 1971: 243).

W. Cameron Forbes war eine Zeit lang Vorstandsmitglied der George Junior Republic gewesen, bevor er Handels- und Polizeiminister (später Gouverneur) der US-Kolonie Philippinen wurde. 1906 errichtete er hier die 400 km^2 große experimentelle **Ilwahig Penal Colony** mit Progressivsystem[198] , Gefangenenselbstverwaltung und einem eigenen Wirtschaftssystem für 1200 Schwerverbrecher (Holl 1971: 267 ff.).

Wohl das radikalste Gefangenenselbstverwaltungs-Modell war Osbornes **Mutual Welfare League** 1913 - 1915 in New York.

Thomas Mott Osborne widmete sich nach seinem Rücktritt vom Vorsitz der George Junior Republic ganz der Gefängnisreform und wurde 1913 Vorsitzender der von ihm angeregten Gefängnisreform-Kommission des Staates New York. Er konzentrierte sich dabei auf das **Auburn Prison**, in dem mit seiner Hilfe sein Freund Rattigan zum Gefängnisdirektor ernannt worden war. Um die Probleme und Mißstände des Gefängniswesens von innen kennenzulernen, **ließ Osborne sich zunächst selbst** als *Gefangener Tom Brown* eine Woche lang in Auburn **einsperren und bat die Mitgefangenen, ihm ihre Schwierigkeiten mitzuteilen**. Zusammen mit den Gefangenen entwickelte er sein Reformmodell eines teilweise selbstregierten Gefängnisses: die 1914 im Auburn Prison gegründete Mutual Welfare League. Als Osborne Ende 1914 selbst Gefängnisdirektor des New Yorker **Staatszuchthauses Sing Sing** wurde, wurde diese Liga auch dort eingeführt[199] .

Die Liga war vom Gefängnispersonal völlig unabhängig, jeder Gefangene konnte Mitglied werden. Durch den Beitritt verpflichtete er sich zur Selbstdisziplin und zur Loyalität gegenüber der Gefängnisverwaltung, erhielt ein aktives und passives Wahlrecht für die Beamtenämter der Liga, hatte teil an den Vorrechten der Liga und trug zum Ausweis dessen den grün-weißen Liga-Anstecker.

Vergehen und Regelbrüche wurden nun nicht mehr vom Gefängnispersonal, sondern von einer Art Gericht aus gewählten Gefangenenbeamten geahndet. Die einzige Strafe war zeitweiser Ausschluß aus der Liga und damit Verlust der Vorrechte der Ligamitglieder.

Lediglich bei Fluchtversuch, Arbeitsverweigerung, Streik und gewalttätigen Angriffen blieb der Gefängnisdirektor zuständig. Er konnte auch für Fehlverhalten einzelner Mitglieder der gesamten Liga zeitweise die Privilegien entziehen und so Druck auf den Übeltäter ausüben.

---

198 Damit ist ein *Stufen*system gemeint, das entsprechend dem Erziehungsfortschritt schrittweise die dem Gefangenen gewährte Freiheit und Selbständigkeit erhöht und Kontrollen lockert.

199 Tannenbaum (1933) berichtet ausführlich darüber, Holl (1971: 273 ff.) nur kurz.

Für Liga-Mitglieder war die brutal harte Zuchthausdisziplin deutlich gelokkert. Entgegen dem allgemeinen Schweigegebot durften sie sich in der Freizeit unterhalten, durften Unterhaltungsnachmittage am Sonntag organisieren und besuchen sowie eigene Schuhe, Pullover, Briefmarken und Zeitungen besitzen. Aufsehen erregte der freie, nur von Gefangenenbeamten bewachte sonntagnachmittägliche Hofgang, wenn 1400 Schwerverbrecher (später noch mehr!) gleichzeitig und ungehindert frei auf dem Hof spazierengingen, also nicht gruppenweise im Kreis marschierten.

Die Funktionen der Gefangenen-Selbstverwaltung waren deutlich begrenzt, und in realistischer Einschätzung der verbrecherischen Fähigkeiten ihrer Mitgefangenen legten die Häftlinge betont Wert darauf, daß Wahlen intensiv vom Gefängnispersonal beobachtet wurden.

Das Reformmodell entspannte die Atmosphäre im Gefängnis auch zwischen Personal und Gefangenen. Gewaltanwendung, Verletzungen, Rückfälle und Fluchtversuche nahmen deutlich ab. Auswärtige und ehemalige Gefängnisbedienstete waren allerdings entsetzt, vor allem von der Vorstellung der 1400 ungeregelt im Hof spazierenden Zuchthäusler. Die konservative politische Opposition bekämpfte die Reform.

Die Mutual Welfare League funktionierte über 2 Jahre lang in Auburn und über ein Jahr in Sing Sing. Dann wurde Osborne Ende 1915 wegen schlechter Leitung, Favoritismus und Homosexualität beschuldigt, angeklagt und aus seinen Ämtern entfernt. Acht Monate später wurde er freigesprochen und wieder in die Ämter eingeführt. Doch die Tatsache des Prozesses hatte ihm die Arbeit faktisch unmöglich gemacht, er trat nach kurzer Zeit zurück.

1913 war er an der Gründung des *Little Commonwealth* in England beteiligt, dem bis heute unübertroffenen, noch weitaus radikaleren Versuch eines selbstregierten Jugend-Gefängnisses (vgl. Kapitel 13).

12. Homer Lane in USA: Die Ford Republic

Bevor Homer Lane in England eine selbstregierte Republik auf völlig neuer, psychoanalytischer Grundlage leitete, gründete er in USA die Ford Republic, eine Art Junior Republic[200].

George und Osborne waren konservative Reformer gewesen, waren Geschäftsleute und Amateurpolitiker, die ihre Republiken auch aus diesem Blickwinkel betrachteten. Lane und seine pädagogischen Nachfolger standen entschieden auf dem progressiven, radikalen, vielleicht leicht (real-) utopischen linken Flügel der Reformbewegung. Lane schien die bestehende Erwachsenenwelt keineswegs vorbildhaft und nachahmenswert zu sein, sondern oft dumm und brutal. Kinder sollten sie nicht einfach imitieren, sondern bessere Alternativen praktizieren. Lane handelte von Anfang an als (Reform-) **Pädagoge** und nicht als Politiker oder Geschäftsmann. Die Notwendigkeit pädagogischer Beteiligung und bestimmter Eingriffe oder Hilfen bei der Selbstregierung waren ihm selbstverständlich.

Lane betonte von vornherein und später zunehmend die Bedeutung der **feineren, höheren**, altruistischen und **sozialen Motive** und weniger die einfacheren egoistischen Motive wie Strafvermeidung und Belohnung. Und zwar vom Beginn der Erziehung (des Jugendlichen) an, nicht erst in einer zweiten, späteren Stufe. Allerdings war all dies bei seiner Arbeit in Amerika erst in schwachen Ansätzen spürbar, seine Ford Republic ähnelte den Junior Republics weit mehr als seinem späteren Little Commonwealth in England.

200 Die einzige Informationsquelle hierzu ist Wills (1964a).

12.1. Settlementarbeit und Boys Clubs

Homer Terril Lane (1875 - 1925; oft wird sein zweiter Vorname auch *Tyrell* geschrieben) arbeitete als Fahrer eines Fuhrwerkes, bevor er sich, motiviert und finanziert von seinem Freund Dr. C. Jones, von Mitte 1900 bis Mitte 1901 im nahen Boston zum **Werklehrer** (Sloyd teacher) ausbilden ließ. Dazu gehörten auch Vorlesungen bei John Dewey an der nahen Harvard-Universität.

Die um 1850 in Schweden entstandene reformpädagogische *Sloyd*-Methode betonte Arbeitsfreude, Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit. Das Kind sollte auf keinen Fall zum Lernen gezwungen werden.

Schon während der Ausbildung gab Lane sehr beliebte und erfolgreiche Werkkurse für Schulkinder, arbeitete dann kurz im Reformatory, bevor er im September 1901 eine Werklehrerstelle in Detroit antrat.

Hier galt er als Radikaler und Ultraprogressiver sowie als Montessori-Anhänger[201] .

Lane war, hier sind sich alle Autoren einig, zeitlebens ein glänzender und faszinierender Gesprächspartner, Redner und Geschichtenerzähler, ein Mann mit **unwiderstehlichem Charme**. Er konnte sich völlig in sein Gegenüber einfühlen und sich auf ihn einstellen, ihn zu fast allem überreden, auch das Unglaubliche glaubhaft erscheinen lassen und sich aus allem herausreden. Auch kurze Begegnungen mit diesem außergewöhnlichen Mann waren für viele ein einschneidendes und unvergessliches Erlebnis. Wer ihn kannte, liebte ihn. Er hatte viele Bewunderer, aber keine Feinde: man konnte ihm nicht böse sein und verzieh ihm schnell. Andererseits, und auch hier sind alle einig, war Lane deutlich unfähig, sich gegen massivere Angriffe ernster Gegner selbst zu verteidigen. Für andere konnte er kämpfen.

In der Schule durfte Lane nicht mit Selbstregierung experimentieren. Etwa seit 1904 arbeitete er aber nebenbei auch im Hannah-Schloss-Settlementhaus (in einem Detroiter Slumbezirk). Hier organisierte er seine Werkgruppen, was völlig unüblich war, als **selbstregierte Boys Clubs**, in denen das Holzwerken hinter den allgemeinen sozialen Aktivitäten (Mannschaftssport, Ausflüge, Sexualaufklärung etc.) zurücktrat. Jedes Jahr organisierte er einen neuen Club, der sich selbst Verfassung und Regeln gab, Steuern (Clubbeiträge) erhob und eigene Überzeugungen und Traditionen entwickelte. Lane war vollberechtigtes Clubmitglied, zahlte Steuern, wurde gelegent-

201 Später in England lehnte er die Montessori-Methode als nicht weitgehend genug ab und kritisierte sie als ein *Freiheitssystem*, das selbst die Freiheit wieder einschränkt. Sein Little Commonwealth in England enthielt trotzdem einen Montessori-Versuchskindergarten.

lich in Ämter gewählt, gründete aber nach einem Jahr einen neuen Club und überließ den alten weitgehend sich selbst.

Nachdem sein erster Club sich sehr für Spielplätze eingesetzt hatte, wurde Lane 1905 auf den Posten des **Leiters aller städtischen Spielplätze** berufen, mußte aber im Dezember 1906 zurücktreten, weil er sich sehr (!) positiv zu Abtreibungen geäußert hatte. Anfang 1907 übernahm er vorübergehend die **Leitung eines Settlementhauses**.

Lane gelangte ebenso wie George über Settlementarbeit und die Arbeit mit Slum-Straßenjungen und Jungengruppen schließlich zur **Gründung einer Kinder-Republik**:

Lanes Freund F. M. Butzell saß ehrenamtlich im Leitungsgremium eines schlechtgeführten Heimes für delinquente Schuljungen. Er **überredete Lane, dort den Heimleiterposten anzunehmen**.

Noch war Lane von seinen späteren Ansichten weit entfernt und stand Georges Denken zweifellos viel näher. In einem ca. 1907 geschriebenen langen, höchstwahrscheinlich **autobiographischen Artikel** (den die Zeitungsherausgeber zurückwiesen) beschrieb Lane einen jungen Sozialarbeiter, Mr. Park, der Mitglied einer **Bande** jüngerer **krimineller Straßenjungen** (River Gang) wurde. Er **verwandelte die Bande in einen *Boys Club***, besorgte ihm ein Gruppenquartier und bot dem kräftigsten Jungen einen Kampf an. Soweit entspricht die Geschichte exakt der früheren Bandenarbeit Georges. Doch die Methoden der beiden waren bereits grundsätzlich unterschiedlich. George schlug im Kampf noch härter zu als die härtesten Straßenjungen, er besiegte sie mit *ihren* Methoden: als stärkster Schläger wurde er Bandenchef, der in der Bande mit harter Hand für Ordnung sorgte. Er baute auch später auf Zwangsmethoden.

Park tat genau das Entgegengesetzte und **vermied** sorgfältig jeden Anschein von **Überlegenheit**. Er wurde, wie erwartet, rasch und eindeutig besiegt. Dabei zeigte er sich als gutmütiger und fairer Verlierer. Die Bande stellte seine **nichtautoritäre Haltung** bald immer extremer **auf die Probe**. Als sie schließlich Spielsteine durchs geschlossene Fenster warfen, beteiligte er sich munter daran und machte ihnen auch nachher keine Vorwürfe, sondern kehrte nur die Scherben zusammen. Bald beschuldigten sich die Jungen gegenseitig, den Unfug begonnen zu haben, doch Park brachte sie davon ab: alle hatten mitgemacht und ihren Spaß gehabt, jetzt sollten alle gemeinsam aufräumen und ihren (!) Raum reparieren. Alle - einschließlich Park - teilten sich die Kosten.

Als Lane einige Jahre später seine Prinzipien entwickelte, war eines davon, daß er **grundsätzlich alles Verhalten und alle Experimente ermutigte** (sofern es nicht *allzu* gefährlich war). Die Jugendlichen selbst, nicht er,

würden anhand der Folgen die untauglichen Verhaltensweisen ausscheiden. Doch vorerst war er noch nicht so weit.

12.2. Die Ford Republic 1907 - 1912

Den Vorschlägen Lanes entsprechend wurde auf dem Land eine 30-Hektar-Farm[202] gekauft, auf der die 20 Jungen der d'Arcampbell-Stiftung sich eine neue Umgebung für sich selbst schaffen sollten. Bereits im März 1907 zog Lane mit den Jungen um. Die Boys Clubs im Hannah-Schloss-Settlementhaus leitete er nebenher weiter.

Die Heimbewohner machten von Anfang an fast alles selbst. Lane lehnte es ab, das Gebäude vor dem Einzug putzen zu lassen. Die Kinder würden den Ort mehr schätzen, wenn sie dies selber täten, gemeinsam mit der Familie Lane.

Lanes Ehefrau Mabel war Hausmutter und machte mit *Hilfe* der Jungen alle Hausarbeit, und Lane selbst bewirtschaftete die Farm mit den Jungen. Gemeinsam mit einer Lehrerin und Mabel Lanes Bruder mit dessen Ehefrau blieben sie die einzigen Erwachsenen im Heim.

Das alte Farmgebäude war viel zu eng. Lane begann - nach selbstgezeichneten Plänen - **zusammen mit den Jungen** ein großes Gebäude - noch *heute* (= 1964) das Hauptgebäude - **zu bauen**. Sie machten fast alles selbst, hoben Fundamente aus, mischten Zement, formten Ziegel, mauerten etc.

Auch hier vermied Lane möglichst den Anschein von Überlegenheit. Um erfolglose Jugendliche zu ermutigen, machte er gelegentlich selbst bewußt grobe Fehler. So ließ er z. B. einmal ein gerade frisch gemauertes Wandstück einstürzen, um einem Jugendlichen zu demonstrieren, daß er (Lane) auch nicht besser mauern konnte, der Junge also gar nicht so schlecht arbeitete.

Irgendwann zwischendurch fand Lane Zeit zu Elternbesuchen und Gerichtsverhandlungen, in denen er die Richter überzeugte, auch *schweren Fällen* eine Chance in seinem nicht einmal offiziell staatlich anerkannten Heim zu geben.

Bei knapp 60 Plätzen durchliefen im ersten Jahr 145 Jungen das Heim. Bei solcher Fluktuation war Selbstregierung kaum möglich. Lane bemühte sich jedoch, die Jungen zur Übernahme von Verantwortung zu zwingen, indem er bei Problemen, die alle Heimbewohner betrafen, eigenmächtige Ent-

202 in Clarenceville bei Farmington, 30 km nordöstlich der Detroiter Innenstadt.

scheidungen möglichst vermied und die Jungen diskutieren und entscheiden ließ. Er machte ihnen auch die Notwendigkeit schriftlicher Festlegung ihrer Entscheidungen deutlich, nämlich indem er Entscheidungen *vergaß* und anders handelte.

Die wegen der neuartigen **Methode besorgte Trägerorganisation suchte fachmännischen Rat** und bat den berühmten Gruppenforscher Professor Charles Horton **Cooley** um einen Besuch des Heimes. Er lieferte eine äußerst positiven Bericht (vom 27.8.1907, in Wills 1964a: 78 f.), in dem er von sehr weitgehenden Selbstregierungsplänen Lanes berichtete, und meldete Zweifel an, ob ein anderer Leiter Lanes Methoden ebenso erfolgreich anwenden könnte.

Anfang 1908 brannte das alte Farmhaus ab. Lanes sehr dramatische Darstellung des Feuers veranlaßte eine **Familie Ford** (nicht die Automobilproduzenten!) zu einer enormen **Geldspende**, woraufhin das im Bau befindliche Hauptgebäude in *Ford Hall* und das Heim bzw. die Heimgemeinschaft in **Ford Republic** oder auch *Commonwealth of Ford* umbenannt wurde. Um nicht ständig mit dem örtlichen Autokonzern in Verbindung gebracht zu werden, benannte sie sich viele Jahre später in **Boys Republic** um.

Diese Ford Republic und ihr Wirtschafts- und Selbstregierungssystem **sahen der George Junior Republic noch zum Verwechseln ähnlich**, Lanes Vorstellungen waren noch weit von seinen späteren Ansichten entfernt.

Lane hat stets bestritten, vor dem Erscheinen von Georges Buch (1909) von Junior Republics gehört zu haben. Dies ist durchaus möglich, obwohl andererseits die Ähnlichkeiten auffallen. Lane baute logisch auf der Sloyd-Handwerksunterrichts-Methode auf und arbeitete mit bedeutend jüngeren Kindern. Seit dem Erscheinen von Georges Buch 1909 korrespondierten Lane und George miteinander.

Seit **Anfang 1909** bestand in der Ford Republic ein voll ausgebautes **Selbstregierungssystem**, das auch fast 40 Jahre später bei Wills Besuch beinahe unverändert war. Er basiert auf einer vermutlich von Lane anhand der US-Verfassung entworfenen sehr förmlichen **Verfassung**.

Diese gliedert sich in vier Teile:

a. **Leitung**. Die durch den Heimleiter vertretene Trägerorganisation ist Eigentümerin aller Anlagen. Der Heimleiter ist Richter des Obersten Gerichtshofes, der für alle Zerstörungen von *öffentlichem Eigentum* zuständig ist, außerdem für alle Berufungen gegen Entscheidungen des Bürgergerichts sowie für Begnadigungen. Sofern nicht Eigentum des Trägers betroffen ist, kann das Vetorecht des Heimleiters gegen alle Entscheidungen der *Staatsregierung* durch Zweidrittelmehrheit der Legislative überstimmt werden.

b. Die **Legislative** besteht aus allen *Bürgern*, das sind alle mindestens zehnjährigen Jungen des Heims.
c. **Exekutive**. Dieses Kapitel regelt die Wahl des Präsidenten und sein Recht, für die Verhandlungen mit ausländischen Staaten Vertreter zu benennen (ohne nähere Erklärung). Zu den weiteren bezahlten und mit Dienstabzeichen nach Art des Sheriffsterns versehenen Beamten scheint sich die Verfassung nicht zu äußern. Es sind dies der Leiter der öffentlichen Arbeiten (Superintendent of Public Works), der unter anderem den Badeofen zu heizen hat, der Gerichtsdiener und der vollzeitbeschäftigte (!) Sheriff.
d. **Rechtsprechung**. Dieses Kapitel regelt die Richterwahl für das Bürgergericht. Die Verfassung legte auch die automatische Strafe für **Republikflucht** fest.
Der Richter hatte bei Rückkehr des Flüchtlings sofort zwei Wochen Arrest anzuordnen und für den Monat danach *close bounds*, einen sehr scharfen **Hausarrest**, sowie das (in Stunden berechnete) **Karussellfahren** (ride on the Merry-go-round, Lanes Erfindung), bei dem der verurteilte Junge in Mädchenkleidern unter den wachsamen Augen des Sheriffs im Kreis laufen mußte und die Kameraden ihn als Niete verspotteten. Das Gericht verabreichte auch **Schläge**, zeitweise durch den Heimleiter, zeitweise durch den Sheriff. Es gab einen Karzer, und Lane war mit Ohrfeigen rasch bei der Hand.

Doch Lane achtete darauf, daß die **Strafen** nie brutal wurden. Er zog eine weise Erwachsenendiktatur für seine Kinder der auf einem brutalen Straf- und Gefängnissystem beruhenden Demokratie der George Junior Republic vor. Wegen der Vorherrschaft dieses die feinen Instinkte von Mitleid und fair play ruinierenden und die Jugendlichen verhärtenden brutalen Gefängnissystems lehnte er (um 1912) den Beitritt der Ford Republic zur National Association of Junior Republics ab.

Karzer und *Karussell* scheinen mit Einführung der Selbstregierung verschwunden zu sein. Es scheint bedeutend milder zugegangen zu sein als in den Staatsanstalten jener Zeit. Lane übte sein **Begnadigungsrecht** häufig aus, doch von seinen späteren Methoden war er noch weit entfernt. Seine damalige Mitarbeiterin, die auch noch 1947 in der Ford Republic arbeitete, konnte kaum glauben, daß er in England ein *Pionier in der Gefühlsecke* war.

Die eigentlich bedeutenden Strafen waren finanziell. Für ihre Arbeit, auch Schularbeit, erhielten die Jungen je nach Tätigkeit den damals marktüblichen **Stundenlohn** von 10 bis 15 Cent. Von diesem in der speziellen **Republikwährung** ausgezahlten Einkommen mußten Unterkunft und Verpflegung (3 $ pro Woche), Steuern (40 Cents pro Woche) sowie Kleidung und sonstige Ausgaben finanziert werden.

SEITE: 249

Hier Tabelle im Querformat:

(angehängt am Ende der Datei, Ausdruck hier einsortieren!)

Auszug aus der Wochenabrechnung der Ford Boys' Republic vom 26. Mai 1909

Am Ende jeder Woche wurde abgerechnet. **Wer zu wenig verdient hatte**, und das waren manchmal die Hälfte der Jungen, fiel der Staatskasse zur Last und **lebte von den Steuern der Kameraden**. Außerdem konnte er die Beiträge der Sport- und Erholungsgesellschaften der Republik nicht aufbringen und also ihre Anlagen und Geräte nicht nutzen. Wer Schulden hatte, durfte die Republik nicht verlassen und konnte zu den täglich neunstündigen **Staatsarbeiten** unter der Aufsicht des Sheriffs verpflichtet werden, um die Schulden abzuarbeiten.

Schlechtgemachte Betten wurden mit 50 Cents bestraft, wer unvorbereitet zum Unterricht erschien, erhielt (pro Stunde) 10 Cents von den 1,25 $ Schulgehalt abgezogen. Die aufwendige Buchführung von Arbeitszeiten, Entlohnung etc. sollte auch ein Anreiz zum Lesen, Schreiben und Rechnen sein.

In einigen Zeitungsartikeln (in Wills 1964a: 90 - 99) **beschrieb Lane** im Frühling **1909** jeweils eine frühe **gesetzgebende *Staatsversammlung* und *Bürgergerichtsversammlung*** der 54 Jungen und 5 Erwachsenen im Schulzimmer des *Commonwealth of Ford*.

Der vierzehnjährige Präsident leitete die Versammlung. Man redete einander als *Mister* mit Titeln und Nachnamen an und achtete sehr auf die förmliche Würde des Hohen Hauses, sofern man es nicht gerade im handfesten Streit beschimpfte und bedrohte und dabei jegliche Form vergaß. Die Lehrerin war als gewählte Staatssekretärin für das Protokoll zuständig, und der Sheriff beförderte einige Parlamentarier vorzeitig ins Bett, weil sie die wiederholten Ordnungsrufe des Präsidenten mißachtet oder ihn gar beleidigt hatten. Nebenbei wurden das **Bank**system sowie die **Privatunternehmer** der Republik erwähnt. Das Abbrechen großer Baumäste, das Austrinken von Eiern im Hühnerstall, sowie unsauberes Erscheinen im Speisesaal wurden nach einiger Diskussion für ungesetzlich erklärt.

Dem Leiter der öffentlichen Arbeiten wurde Untertauchen im Bach angedroht, sollte er den Badeofen nicht besser heizen.

Lane förderte und unterstützte schon damals bewußt auch die **Realisierung unvernünftiger Vorschläge** und Forderungen: Die deutliche Erfahrung der Folgen bringt den sonst endlos rumorenden Unsinn deutlich zutage und so ein für alle Mal vom Tisch. Als die Jungen ständig Eis zum Nachtisch forderten, obwohl sie wußten, daß einfach kein Geld dafür vorhanden war, schlug der verzweifelte Lane in der Staatsversammlung ein sofort beschlossenes Gesetz vor, das dreimal **täglich Obsttorte und Eis** vorschrieb. Die Republik schlemmte drei herrliche Tage, dann waren Speisekammer und die wöchentliche Küchenkasse leer. In der zweiten Wochenhälfte mußte man von den reichlich eingelagerten Bohnenvorräten leben, und auch dies blieb eine unvergessliche Erfahrung.

Im **Gericht** präsidierte der fünfzehnjährige Richter, unterstützt vom Stenographen und dem Gerichtsdiener. Die erste Anklage (‚Er schlug mir die Faust in den Magen, daß mir die Luft wegblieb') stellte sich als Folge einer Provokation heraus und endete mit Verwarnungen.

Dann erhob der Leiter der Farm Anklage wegen mangelhafter Reinigung des Kuhstalles, der Präsident wurde wegen Kornverschwendung beim Hühnerfüttern verurteilt, die Hausmutter bekam *Bewährung*, weil sie nicht pünktlich frische Nachthemden ausgegeben hatte, und der Heimleiter wurde wegen Mißachtung des Gerichts aus dem Saal verwiesen, weil er laut über ein Urteil gelacht hatte, ebenso wie zwei ungekämmte Bürger. Daneben wurde über schlecht gemachte Betten, Unterrichtsstörungen, Fluchen und unerlaubten Tabakbesitz verhandelt, insgesamt über 37 Fälle.

Das **Richter**amt hatte Fred Bloman inne, ein schwer herzkranker dreizehnjähriger Tramp unbekannter Herkunft, dem die Republik das erste Zuhause war und der sie ähnlich stark prägte wie Lane. Sein Rechtsgefühl und seine salomonischen Urteile machten ihn in der Gegend so berühmt, daß etliche Leute eigens die Republik besuchten, um ihn richten zu sehen. Als er nach einem Jahr starb, begrub man ihn in der Republik unter Beteiligung vieler Richter der Umgebung. Noch 40 Jahre später erinnerte man sich in der Ford Republic lebhaft an ihn.

Um **1911 war Lane auf der Höhe seines Erfolges** in den USA. Er hielt Vorträge im ganzen Staat Michigan und in den umliegenden Großstädten und war weitherum bekannt, bewundert und berühmt als eine führende Autorität in der Behandlung junger Delinquenten. George Montagu lud ihn zu Vorträgen nach England ein.

Anfang 1912 sah ein Vorstandsmitglied der Trägerorganisation zufällig Lane und die Lehrerin der Ford Republic frühmorgens in der Stadt aus derselben Haustür kommen. Befragt erklärte Lane offen, daß er die Lehrerin liebte, und mußte daraufhin **umgehend zurücktreten**. Was aus der Lehrerin wurde ist unbekannt.

Sein Nachfolger führte die Arbeit im selben Sinne weiter. Als er nach 3 bis 4 Jahren ging, bewarb sich Lanes alter Freund Claude Jones, der Lane des Sloyd-Studium ermöglicht hatte, erfolgreich um die Stelle, um Lanes Arbeit zu vollenden. Jones Tochter Ruth Colebank, die schon unter Lanes Leitung in der Ford Republic arbeitete, war bei Wills Besuch 1947 die stellvertretende Leiterin.

12.3. Wandel der Ansichten in Buffalo 1912/13

Im März 1912 ging Lane für etwa ein Jahr allein als Bau- oder Dockarbeiter, später Vorarbeiter, nach Buffalo, während seine Frau im entfernten Ann Arbor eine Pension betrieb. In diesem Jahr zog er offenbar die Bilanz seiner bisherigen Arbeit und Methoden und veränderte sich sehr. Während dieser Zeit reiste er auch zu **Vorträgen nach England**.

Neben weiteren Werken von **Montessori** las er in Buffalo höchstwahrscheinlich auch **Pestalozzis** Schriften, insbesondere den Brief über die Arbeit in Stans. Erst seitdem sprach er ebenso wie Pestalozzi vom bessernden und erneuernden Einfluß der Liebe als Kern seiner Arbeit, sowie von der verkümmernden Wirkung von Haß, Verdammung und Strafe.

Noch in den USA lernte Lane anscheinend auch die Theorien **Freud**s kennen. Mehr oder weniger abgewandelt wurden sie zur Grundlage seiner **psychoanalytischen Pädagogik** (vgl. Kapitel 6 und 7).

Was er bisher eher intuitiv gefühlt hatte, wurde nun zum bewußten und theoretisch untermauerten Glauben an die Notwendigkeit der Liebe zu therapeutischen und pädagogischen Zwecken. Seine Ansichten waren nun stimmiger und auf eine einheitliche Philosophie gegründet.

Damit wurde die bisher politisch-wirtschaftliche **Selbstregierung** der Republik als eine eher zweitrangige Komponente **eingegliedert in ein umfassendes** und für Erziehungsheime angemesseneres **pädagogisch-psychologisches Konzept**.

Jetzt ging es primär nicht mehr um die Nachbildung des Staatsapparates und des Wirtschaftssystems, sondern um psychische Gesundheit und das Prinzip der Selbstregulierung aller Menschen von Geburt an, um die von inneren Antrieben gesteuerte körperliche, geistige und psychische Selbstentfaltung, d. h. um *Wachstum*.

Die Organisationsformen blieben weitgehend staatsartig. Das wesentliche Vorbild **Lanes waren aber nicht Staat**, Stadt oder Dorf, **sondern** die sehr persönlichen affektiven zwischenmenschlichen **Beziehungen in intakten Familien**.

In den *Familien* seiner nächsten Republik in England förderte Lane gezielt solche **affektiven Beziehungen** zwischen den Jugendlichen untereinander und zu den erwachsenen Helfern. Die Trennung zwischen Jugendlichen und Helfern nahm weiter ab, die (wenigen) Helfer nahmen gleichberechtigt an der Selbstregierung teil. Man begegnete einander nicht neutral, sachlich und distanziert als *Mitbürger* einer Stadt, sondern eher als Familienmitglieder, mit *Daddy* Lane als Vaterfigur.

Das Polizei- und Gefängnissystem als Erziehungsmittel war völlig verschwunden. An seine Stelle traten Bedürfnisbefriedigung, Glück und Liebe und außerdem Handarbeit und die Herstellung einer eigenen Umgebung.

In Zukunft appellierte Lane **weniger** an das einfache individuelle egoistische **Eigeninteresse**, an Belohnung und Strafvermeidung und **stärker an die *höheren***, *zarteren* und *feineren* **sozialen Gefühle** der gegenseitigen Solidarität, Sympathie, Zuneigung und Liebe. Die Macht der (sozialen) Gefühle ersetzte das (egoistische) Interessenkalkül.

***Liebe* war nun für Lane der Zentralbegriff**, die höchste und einzig echte Form gegenseitiger Verpflichtung. Liebe zu antisozialen, delinquenten, unglücklichen Kindern bedeutete für ihn zunächst, *auf ihrer Seite zu stehen*, einer von ihnen zu sein, nicht als eine andere, bessere Sorte Mensch im anderen Lager, auf der Seite derer zu stehen, die die gefallenen, schuldigen, minderwertigen Menschen (möglicherweise sehr freundlich) *bessern*, *retten* oder strafen, zwingen, abschrecken wollen. Lane war einer von ihnen, identifizierte sich mit ihnen, sympathisierte mit ihnen und anerkannte selbst ihre Missetaten noch als bewundernswerten Ausdruck ihrer besten Tugenden.

13. Homer Lane und das Little Commonwealth in England

13.1. Gründung

Bei seiner Besichtigung der modernsten Gefängnisreform-Modelle in Amerika (vermutlich im Jahre 1908) besichtigte George Montagu (der spätere 9th Earl of Sandwich) auch die George Junior Republic und die Ford Republic. Er lud Lane zu Vorträgen nach England ein und bildete ein **Komitee zur Gründung einer George Junior Republic in England**.

Dieses Gründungskomitee organisierte eine stattliche Unterstützergruppe von 700 Personen, größtenteils aus Adel und Oberschicht.

Die englische Montessori-Gesellschaft, die ebenfalls für Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung, Wahlfreiheit, Einübung in das praktische Leben, Selbsterziehung, Koedukation und Altersmischung eintrat, unterstützte die Gründung der Republik, um dort die Anwendung der Montessori-Prinzipien auf ältere Kinder zu erproben.

Als der zum Leiter der Republik bestellte H. Large durch einen Unfall noch vor der Eröffnung ausfiel, schlug er im Mai 1913 den gerade wieder zu Werbevorträgen und zur Beratung angereisten Homer Lane zu seinem Nachfolger vor. Wie geplant hielt Lane viele Vorträge vor verschiedenstem Publikum, besuchte Konferenzen und wurde so in den pädagogischen Kreisen Englands bekannt. Die Zeitungen, von der *Times* bis zum *Penal Reformer*, berichteten stets lobend über seine Arbeit.

Ende **Juni 1913 wurde das *Little Commonwealth*** auf einem großen Bauernhof[203] **eröffnet**. Diese Farm sollte nach und nach zu einem Dorf für 80 oder 100 Jugendliche (plus Kinder) in etwa 10 Cottages ausgebaut werden.

---

203 Auf *Flowers Farm* bei Batcomb in Dorsetshire, genau in der Mitte zwischen Yeovil und Dorchester, heute als Kloster (friary) genutzt. *Commonwealth* ist das englische Synonym für das lateinische Wort *Republik*.
Das Little Commonwealth wird von Lanes Mitarbeiterin Elsie Bazeley (1948) sowie von Wills (1964a) beschrieben.

Bei der Eröffnung war der Umbau des Farm-Wohnhauses (Bramble Cottage) und der ehemaligen landwirtschaftlichen Gebäude (Klassenraum, Dampfwäscherei) sowie der Bau zweier weiterer Cottages (Bracken und Heather) weitgehend abgeschlossen. Auch die neuen Landwirtschaftsgebäude in einer halben Meile Entfernung waren beinahe vollendet. Lane hatte darauf bestanden, daß alle weiteren Bauten und Umbauten von den jugendlichen Bürgern selbst unter der Anleitung erfahrener Handwerker errichtet würden.

So entstand neben der landwirtschaftlichen Arbeit die Werkstatt und das *Regierungsgebäude* in der alten Farm sowie das neue Veronica Cottage, außerdem die Wasserversorgung, Entwässerung, Straßen und der gepflasterte Hof. Das zwischendurch (am 1.10.191?) abgebrannte Bracken Cottage wurde ebenfalls wiederaufgebaut und diesmal mit Ziegeln statt mit Stroh gedeckt.

Der begeisterte ehemalige Werklehrer Lane war hier in seinem Element: Es war viel **konstruktive praktische Handarbeit** notwendig und es gab nur wenige Arbeitskräfte (= Jugendliche), so daß jede noch so geringe zusätzliche Arbeitskraft dringend gebraucht und freudig begrüßt wurde.

Personal blieb grundsätzlich knapp, und so bald wie möglich erhielten ältere Jugendliche eine Art Beschäftigten-Status, vor allem als Hausmütter. Es gab nie mehr als vier oder fünf echte erwachsene Helfer, nämlich die Ehepaare Lane und Jones sowie Mrs. Elsie Bazeley, und den (1899 geborenen) Sohn Raymond Lane.

Das Little Commonwealth bestand aus zwei Teilen. Der von Mrs. Lane betreute **Versuchskindergarten** der englischen Montessori-Gesellschaft mit acht bis elf Waisenkindern bewohnte zusammen mit Mrs. Lane ein eigenes Cottage (meist Heather). Über diesen Kindergarten wird fast nichts berichtet.

Die Hauptsache war zweifellos das **selbstregierte Reformatory**[204] für 14 bis 19jährige (viele blieben länger, kamen auch freiwillig wieder) delinquente Jungen und Mädchen. Diese Jugendlichen im sexuell *gefährlichsten* Alter kamen anfangs entweder aufgrund einer richterlichen Bewährungsauflage, oder aber auf Wunsch der Eltern, die mit ihnen nicht zurechtkamen.

---

204 Im selben Jahr wurde übrigens in Wittlich auch das erste deutsche Reformatory gegründet, und zwar unter dem damals neuen Namen *Jugendgefängnis*. In diesem ersten deutschen *Jugendgefängnis* gab es jedoch weder gemischtgeschlechtliche Wohngruppen noch Selbstregierung. Am radikalsten war noch der eher zaghafte Selbstverwaltungs-Versuch von Walter Herrmann im Jugendgefängnis auf der Hamburgischen Elbinsel Hahnöfersand (vgl. Herrmann 1923).

13.2. Anfänge der Republik

In einem Vortrag (in Bazeley 1948: 32 - 54) beschrieb Lane selbst die ersten Eröffnungswochen:

Um einen erfolgreichen Beginn zu sichern, begann er bewußt langsam und mit wenigen Jugendlichen. Ende Juni und Anfang Juli 1913 kamen die ersten *Bürgerinnen*, vier 13 bis 16jährige **Mädchen**. Drei von ihnen gehörten zu einer Bande mehrfach rückfälliger und systematisch vorgehender Ladendiebinnen, die der Richter, selbst Mitglied des Trägervereins, für unverbesserliche Kriminelle hielt und erst nach langem Zögern Lane überließ.

In der neuen Umgebung, in der man nichts von ihnen forderte, erwiesen sie sich als die freundlichen hilfsbereiten Mädchen, die sie auch waren. Lane erklärte dem verblüfften Richter, dies sei ihre *wahre Natur*, und keineswegs sein Produkt.

Zusammen mit dem Hauselternpaar, Lane und den Mitte Juli dazugekommenen zwei Jungen und einem Mädchen blieben sie die einzigen Bewohner, bis Ende Oktober Lanes Ehefrau Mabel mit ihren vier Kindern eintraf. Im Juni 1914 lebten bereits 16 Jungen, 12 Mädchen und 11 Kindergartenkinder im Little Commonwealth.

Die Mädchen hatten die Ankunft der Jungen begeistert vorbereitet, waren aber bald enttäuscht von diesen dreckigen, lärmenden Angebern mit ekligen Tischsitten. Die **Jungen waren frech, destruktiv und arbeitsscheu**, plünderten die Erdbeerbeete der Mädchen und lärmten die halbe Nacht im Schlaftrakt. **Lane** lehnte es ab, sie zur Ruhe zu zwingen oder auch nur zu mahnen. Er **wollte die Situation auf die Spitze treiben**, bis sie so gespannt und unerträglich würde, **daß die gesamte Gemeinschaft** gegen das Verhalten der Jungen **rebellierte**. Die Jugendlichen selbst sollten dann Schlüsse aus den Folgen ihrer Handlungen ziehen, damit sie diese Schlüsse auch als ihre eigenen akzeptieren konnten, um dann die sinnvollen Handlungsweisen beizubehalten und die anderen zu unterlassen.

Diese grundsätzliche Ermutigung aller Aktivitäten und Experimente der Jugendlichen (prosozial wie antisozial) erschien ihm unbedenklich, zumindest im Little Commonwealth, das von einer öffentlichen Meinung oder einem öffentlichem Gefühl (public sentiment) regiert wurde und auf dem *ökonomischen Gesetz* von Ursache und Wirkung, Handlung und den zu tragenden Folgen beruhte.

Lane schritt also nicht ein und versuchte bewußt nicht, sich am Lärmen zu beteiligen und dadurch den Spaß zu verderben. Er erklärte, im Little Commonwealth solle man tun, was Spaß macht.

Und solange es Spaß machte, zu kreischen und Fenster einzuschlagen, auf Kosten anderer zu leben und Obst zu stehlen, müsse man das eben tun. Und falls irgendwann etwas anderes mehr Spaß machte, würde man dies andere tun.

Allerdings wollte Lane (im Gegensatz zu George) durchaus **nicht die Ereignisse passiv *laufen lassen*** und alle Verantwortung auf die Jugendlichen abwälzen. Er **wollte pädagogisch eingreifen**, ohne seine Vorstellungen dabei aufzudrängen. Durch **Stellung einer positiven Gemeinschaftsaufgabe** wollte er den Diskussionsprozeß und die Bildung einer *öffentlichen Meinung* fördern, als Grundlage eines späteren Selbstregierungssystems.

Lane bat sie, für ihn das schwierige Problem zu diskutieren und zu entscheiden, ob ein (gerade geplantes) neues Wohngebäude mit Einzel- oder mit Doppelzimmern gebaut werden sollte.

Überrascht, eine so wichtige Angelegenheit entscheiden zu dürfen, begannen sie mit der Diskussion. Die lautesten und stärksten Jungen beherrschten die Diskussion, doch man bat Lane vergebens, die Störenfriede zu entfernen. Schließlich wurde ein Diskussionsleiter als *Polizist* gewählt, der elf Leute ruhig hielt, während der zwölfte redete. Schließlich stimmte die Mehrheit für Einzelzimmer, denn ruhiger Schlaf erschien ihnen wichtig. Bald wurden andere Fragen in derselben Weise diskutiert, und daraus entstand die regelmäßige **Vollversammlung**.

Die Jugendlichen verhielten sich spontan loyal zu ihrer öffentlichen Meinung, die Minderheit beugte sich relativ willig unter den Mehrheitsbeschluß. Das tat sie auch, als mehrheitlich beschlossen wurde, daß nächtlicher Lärm dem gesunden Schlaf und dem öffentlichen Wohl schadet und deshalb unterbleiben soll.

13.3. Leben in der Republik: Selbstregierung, Arbeit, Familie.

Bei äußerlich-oberflächlicher Betrachtung oder einem Vergleich der Verfassungen ähnelt das Little Commonwealth mit seinem Wirtschafts- und Selbstregierungssystem stark den Junior Republics. Tatsächlich lassen sich die meisten Aussagen der einen Republik mehr oder weniger auch auf die andere beziehen, ins Auge springende direkte Gegensätze gibt es kaum. Die bedeutenden Unterschiede sind erst auf den zweiten Blick erkennbar und liegen in unterschiedlichen theoretischen Konzepten, Betonungen, Deutungen und der schwer fassbaren *Atmosphäre* oder dem *Geist* der Einrichtung.

Sowohl George wie Lane betonten, daß delinquente Energien durch Erziehung und Bereitstellung akzeptabler Möglichkeiten in akzeptable Kanäle gelenkt werden sollen. Beide betonen Arbeit, Selbstverantwortung, Freiheit, Demokratie. Trotzdem sind die Unterschiede beträchtlich.

George setzte auf individuelle Interessen und auf **Kosten-Nutzen-Kalküle**, die durch massive **Zwangseinflüsse** (Arbeit oder Hunger, Strafgesetz, Polizei, Gericht, Gefängnis) und durch ins System eingebaute Belohnungen und Bestrafungen zum guten Verhalten hin beeinflusst werden. Die höheren Entwicklungsstufen bleiben bei ihm relativ kurz, abstrakt und weniger überzeugend beschrieben.

Arbeitszwang sollte Delinquenten zu Eigentümern machen. Das dadurch geänderte Interessenkalkül verwandelte sie dann vom besitzlosen Rebellen zu einem Mitglied und konservativen Verteidiger der etablierten Eigentums- und Herrschaftsordnung, das dann die strenge Bestrafung der ehemaligen Mit-Rebellen forderte.

Lane benutzte weitgehend dieselben Instrumente, **demontierte** aber gezielt ihre (für George ganz wesentlichen) **Zwangswirkungen** und individuellen Interessenkalküle. Er **setzte stattdessen** von Anfang an **auf Solidarität und Gemeinschaftsgefühl**, die beide von George ziemlich vernachlässigt bzw. in die Zukunft verschoben wurden. Bei aller formalen Ähnlichkeit herrschte im Little Commonwealth eine völlig andere Atmosphäre, ging es milder, solidarischer, familiärer zu. Die rein formalistisch-legalistische Bedienung einer straforientierten und kontrollierten Gesetzesmaschinerie gab es hier nicht. Die bedeutendste Einrichtung bei Lane war die *Familie*, welche kooperativ strukturiert war und mindestens ebensogut als Kommune oder Wohngemeinschaft bezeichnet werden könnte. In der Familie entwickelten sich Gemeinschaftsgefühl und Solidarität. In Freeville dagegen wurde die Familie von der erwachsenen Hausmutter patriarchalisch (matriarchalisch?) beherrscht.

Etwa mit 14 Jahren, wurde dem Jugendlichen auf Beschluß der Gemeinschaft das **Bürgerrecht** verliehen. Nach Lane ist vollständige Selbstregierung für jüngere Jugendliche ungeeignet. Denn erst im nun beginnenden *Loyalitätsalter* können sie **Loyalität zur Gruppe, ihren Idealen und Beschlüssen** und ihrer öffentlichen Meinung empfinden. Auf ebendieser Loyalität und dem Gemeinschaftsgefühl beruhte Lanes Selbstregierungskonzept, und nicht auf Belohnungssystemen, Strafgesetzen und Polizeigewalt.

Die Bürger wählten in halbjährlichen *allgemeinen Wahlen* ihre **Beamten**:

– den Vorsitzenden der wöchentlichen gesetzgebenden Vollversammlung,
– den über die wöchentliche Gerichtsversammlung präsidierenden Richter,
– den Schatzmeister, der die Steuereinnahmen verwaltete,
– den Sekretär oder Schreiber,

– den Gerichtskommissar für die Jungen,
– den Gerichtskommissar für die Mädchen. Beide überwachten die Durchführung der vom Gericht verhängten Maßnahmen und Strafen,
– den Beamten für öffentliche Arbeiten (officer of the public works department). Meist war er der einzige Vollzeitbeamte und konnte Teilzeithelfer einstellen. Er reinigte das Gelände und inspizierte allgemein die Sauberkeit und Ordnung in allen Häusern, insbesondere die Abfall- und Abortgruben. Pflichtvergessene, unordentliche Familien und Hausmütter wurden von ihm verwarnt und notfalls angeklagt.

Eine Amtsübernahme war eher ein Dienstangebot als eine Ehre. Rücktritt und Abwahl war jederzeit möglich. Die Verantwortung der Gemeinschaft blieb aber stets erhalten und wurde nicht auf ihren Repräsentanten (Beamten) abgeschoben.

Jeder konnte vor dem Gericht klagen und auch Lane und sogar den Trägerverein verklagen, z. B. wenn durch deren Schuld eingetretene Verluste ersetzt werden mußten.

Strafen passten schlecht in die familiäre Atmosphäre, und Lane hielt wenig von Bestrafung. Ein Gefängnis gab es daher nie, und die in der Ford Republic noch üblichen Verspottungs- und Karzerstrafen ebenfalls nicht. Stattdessen tauchen gelegentlich, wie häufiger in der psychoanalytischen Literatur, *Strafen* auf, die eher Belohnungen zu sein scheinen und nicht Schreckliches an sich haben, z. B. ein einwöchiger Urlaub auf Kosten der Gemeinschaft.

Es gab jedoch eine merkwürdige, nicht ins Bild passende schwere Strafe, die (wahrscheinlich) nach und nach abgeschafft wurde und damals ebenso wie noch 40 Jahre später bei den ehemaligen Bürgern sehr umstritten war (Wills 1964a: 147 f.): Hausarrest (*close bounds*) konnte vom Gericht verhängt werden, traf aber auch automatisch jeden, der seine Arbeit verloren hatte. Die mit Hausarrest Bestraften mußten während der gesamten Arbeitszeit auf dem Hof bereitstehen und alle Schuhe putzen. Wer mit ihnen redete oder verkehrte, bekam ebenfalls drei Tage Hausarrest. Der Bestrafte durfte nicht im Familienwohnzimmer sitzen, mußte früher ins Bett gehen und fiel, da er kein Geld verdiente, der Familie zur Last. Die Strafe bestand also im wesentlichen im massiven und demonstrativen Ausschluß aus der Gemeinschaft, eine gerade im *Peergroup*-Alter sehr harte Strafe, die aber bei fast allen mehr oder weniger selbstregierten Einrichtungen vorkommt.

Wie früher bereits beschrieben, waren die wenigen **Erwachsenen am Selbstregierungssystem gleichberechtigt beteiligt** und nahmen - anders als George - gezielt Einfluß, aber ohne ihren Willen und ihre Vorstellungen aufzudrängen.

Selbstregierung wurde hier nicht als effektive, geordnete, routinemäßige Verwaltung und Entscheidungsproduktion verstanden, sondern als Teil des Erfahrungslernens, der persönlichen und gemeinschaftlichen (lebenslangen) Selbstbestimmung.

Arbeit, große **Aufgaben und Probleme**, Streitigkeiten und Zwischenfälle und Konflikte **gab es genug**, und Lanes (fast) **jedes Experiment ermutigende Form des Erfahrungslernens** sorgte für weitere. Ständig ging irgend etwas schief, ständig gab es neuen Stoff für hitzige Diskussionen und Entscheidungen. Notfalls warf Lane ein neues Problem auf, wies auf unbeachtete Schwierigkeiten hin und sorgte erneut für Wirbel und Erregung.

Gelegentlich bemühte Lane sich, den Jugendlichen klarzumachen, daß bestimmte von ihnen beschlossene Gesetze, wie die sehr scharfen Gesetze gegen das Rauchen, gar nicht ihrem wirklichen Willen entsprachen und deshalb besser gemildert würden.

An den Gesetzen, die zum täglichen Abendschulbesuch (und sonntäglichen Kirchenbesuch) verpflichten, läßt sich Lanes Vorgehen zeigen.

Die Jugendlichen waren, sicher durch Lanes Einfluß, zu der Auffassung gelangt, daß Lernen und Religion ihnen gut täten. Allerdings hatten sie beides in ihrem bisherigen Leben als deutlich langweilig und unangenehm erfahren und waren durchaus nicht freiwillig zum Kirch- und Schulbesuch bereit. Durch die **selbstbeschlossenen Pflichtgesetze** ließ sich der Gegensatz überbrücken. Die jugendlichen Bürger sorgten sodann für die ihrer Ansicht nach wesentlichen Bestandteile schulischen Lernens: mehrere frontal zu Wandtafel und Katheder aufgestellte Bankreihen, eine Schulglocke sowie Anwesenheitszwang. Was sie so lernen wollten, wußten sie nicht. Lane half ihnen, sich ihrer wirklichen Wünsche bewußt zu werden, und nach einer Weile wurde die Schule abgeschafft zugunsten freiwilliger und gutbesuchter Kurse in Kochen, Schneidern, Schuhreparatur, Eurhythmie[205] (durch Studenten), Mathematik, Erziehung und Kinderpflege sowie über Böden und Dünger.

Lane ging übrigens davon aus, daß man nur das gut lernt, wofür man sich stärker interessiert, und daß ein Lehrer von seinem Gegenstand vor allem begeistert sein muß, um diese Begeisterung und Motivation auf seine Schüler zu übertragen. Genaue Kenntnisse sind dann weniger wichtig, man kann sie gemeinsam und gleichzeitig mit den Schülern erwerben.

---

205 Mit *Eurhythmie* ist die von Dalcroze entwickelte *Rhythmische Gymnastik* gemeint, die im Englischen allgemein als *eurhythmics* bezeichnet wird, und nicht die erst später von Anthroposophen daraus entwickelte Tanzform. *Rhythmische Gymnastik* ist kein Turnen, sondern eine stark auf Befreiung der Gefühle ausgerichtete (quasi therapeutische) Methode. Lanes berühmtester Nachfolger A. S. Neill hat - sicher nicht ganz zufällig - seine Summerhill-Schule als Teil der Dresdner Dalcroze-Rhythmikschule gegründet (vgl. Kapitel 17).

Alle Jugendlichen im Little Commonwealth hatten das Schulpflichtalter bereits überschritten und **arbeiteten gegen Bezahlung in Aluminium-Republikgeld**. Schlechte oder unpünktliche Arbeit führte zu Lohnabzug. Jeder Neuankömmling begann mit Schulden für die anfangs erhaltene Kleidung.

Die Jungen arbeiteten meist auf der Farm, versorgten die Kühe, Kälber, Schweine und Schafe und pflügten, säten, ernteten und unternahmen Transporte mit den Pferdegespannen. Eine Bauabteilung war mit Maurer- und Schreinerarbeiten für den Hausbau befaßt. Ein jugendlicher Mechaniker wartete, bediente und heizte die Dampfmaschine der Wäscherei, die Kreissäge, die Diesel-Wasserpumpe und den Lastwagen. Nachdem Lane und die Jungen die Räder umgebaut hatten, diente der Lastwagen auch als Traktor.

Die Mädchen arbeiteten als Hausmütter und Hausmädchen, sowie im Garten, im Republik-Laden und in der Dampfwäscherei. Lane leitete die Wirtschaftsbetriebe, hier spielte die Selbstregierung eine geringere Rolle. Bewährte und zuverlässige Jugendliche beförderte er zu Vorarbeitern und Werkstattleitern, die ihre Arbeitskräfte selbst einstellen und auch leicht wieder entlassen konnten. Farm und Garten **versorgten** das Little Commonwealth vor allem **während des Krieges weitgehend mit Lebensmitteln**. Manches konnte sogar verkauft werden. Das plötzliche Bauernleben blieb den meisten Stadt- und Slumjugendlichen aber fremd.

Lane hielt diese wirtschaftliche Komponente für unbedingt notwendig. Das offenbar nicht willkürlich von einem Menschen gesetzte quasi naturgegebene *ökonomische Gesetz* von Ursache und Wirkung, Handlung und Handlungsfolgen war die Grundlage der Selbstregierung. Die Erkenntnis, daß man arbeiten muß, um zu leben, schien gerade für Delinquentengruppen eine notwendige Grundlage für eine funktionierende Gesellschaft zu sein. Im Little Commonwealth demonstrierte jeder Tag praktisch und wortlos den Wert von Arbeit, Geld und Eigentum, und daß das Leben des Individuums untrennbar mit dem seiner Familie verbunden war.

Das Little Commonwealth bestand aus zunächst zwei, nach Wiederaufbau des abgebrannten Cottage im Jahr 1916 aus drei **Familien**, die zusammen mit ihrer oft jugendlichen Hausmutter und einem oder zwei erwachsenen Helfern je ein Wohnhaus (*Cottage*) bewohnten.

Im Erdgeschoß jeden Cottages lagen Wohnzimmer, Eßzimmer, Küche, Speisekammer und Helferzimmer. Die Treppe an der einen Hausecke führte zu den Jungenschlafzimmern, die an der anderen Ecke zu den Mädchenschlafzimmern. Jede Gruppe sorgte selbst für Ordnung und Sauberkeit ihrer Räume und war für das jeweils andere Geschlecht tabu.

Sofern ihn eine andere Familie aufnehmen wollte, konnte jeder Jugendliche die Familie frei wechseln. Die Familie war die wichtigste Einheit im

Little Commonwealth. Sie lebte, wirtschaftete und entschied gemeinsam und regelte alle inneren Angelegenheiten und Streitigkeiten selbst. Nur Streitfälle von darüberhinausgehender Bedeutung gelangten vor das - damit unwichtigere - Gericht.

Zum Ende jeder Woche wurden die **Familienausgaben** gleichmäßig **auf die Mitglieder umgelegt. Wer** zu wenig gearbeitet oder die Arbeit verloren hatte und **nicht zahlen konnte, fiel der Familie zur Last** und wurde von ihr mitgetragen, nicht hinausgeworfen. Er war nicht, wie in der völlig individualistischen George Junior Republic, in der jeder für sich selbst zu sorgen hatte, von Hunger oder Gefängnis bedroht, sondern der Mangel wurde in der Familie auf viele Schultern verteilt. Trotzdem blieb die wirtschaftliche Sanktion spürbar, die gesamte Familie litt unter dem Mangel und mußte unter Umständen eine Weile von Brot, Zwiebeln, Bohnen (aus eigenem Garten) und Tee leben (woran der Krieg Mitschuld hatte!), oder sich zwischen besserem Brotaufstrich und den Ausgaben für ein zusätzliches Hausmädchen entscheiden. Auch jeder Neuankömmling blieb solange eine finanzielle Belastung für den Familienhaushalt, bis er ausreichende Fähigkeiten erworben hatte und selbst für seinen Unterhalt zahlen konnte.

Einer **Familie, die am Ende der Woche ihre Schulden** im Republikladen **nicht bezahlen konnte, wurde** der Kredit gesperrt. Damit mußte die Familie vom Trägerverein unterhalten werden und verlor ihre Selbstregierung. Sie wurde **zum Reformatory-Haus mit strengen Anstaltsregeln** unter Lanes strenger Aufsicht. Aus Daddy Lane wurde Mister Superintendent, bis zu einem sehr baldigen Neuanfang. Völlig zerstrittene und handlungsunfähige Familien wurden aufgelöst und neu aufgebaut (vgl. zu den Reformatory-Perioden Kapitel 8.6.).

Wenn es im Haus einer *Familie* allzu unordentlich und unsauber zuging, konnte Lane - als Repräsentant des Trägervereins als Besitzer der Betriebe - es ablehnen, die Bewohner solcher *Slums* weiterhin einzustellen. Dies zwang sie wirtschaftlich zum - durchaus fröhlichen - Großputz. Die Familie traf sich täglich bei den Mahlzeiten und oft abends am Kaminfeuer, wenn nicht gerade eine der beiden wöchentlichen Vollversammlungen (Community meetings) stattfand.

Sehr häufig wurden die Abende auch in den Zimmern der Helfer verbracht. Die Mädchen zog es stärker zu Lane, die Jungen mehr zu den weiblichen Helfern (Mrs. Lane, Elsie Bazeley). Hier geschah dann alles bunt nebeneinander und durcheinander: Lesen, Schreiben, Musik hören, Diskutieren, Spielen, Handarbeiten etc. Lane saß oft rauchend und schreibend in einer Ecke. Dies war offenbar die einzige Möglichkeit der Erwachsenen, sich zurückzuziehen.

Die Familie war viel mehr als eine bloße Wirtschafts- und **Wohngruppe**. Sie formte ihre Mitglieder, und das Fehlverhalten eines Mitgliedes konnte sie ruinieren. Die Familie war ein Kreis von Vertrauten, die die gegenseitigen Stärken und Schwächen gut kannten und füreinander sorgten. Die Familie schützte ihre Schwachen, spornte ihre Drückeberger an und billigte oder mißbilligte offen das Betragen und die Kleidung ihrer Mitglieder. Es kam durchaus vor, daß sie einem notorisch zerlumpten Familienmitglied gegen dessen Willen auf gemeinsame Kosten ein neues Kleidungsstück kaufte. So wurde die Loyalität zum Familienmitglied einerseits und zu den Ethik- und Betragensstandards der gesamten Gemeinschaft andererseits kombiniert.

Es gab auch Beispiele äußerster Großzügigkeit in der Familie: So hatte z. B. ein Junge es nach langen Eingewöhnungsschwierigkeiten geschafft, durch harte Arbeit und langes eisernes Sparen das Geld für einen Anzug zusammenzubekommen, den er nun stolz trug. Im Gedenken an die eigenen Eingewöhnungsschwierigkeiten gab er den Anzug mit Verlust zurück, um mit dem Geld den fehlenden Wochenbeitrag eines nichtsnutzigen arbeitsscheuen Neuankömmlings zu bezahlen und der Familie so die Zahlungsunfähigkeit und die Umwandlung in ein Reformatory-Haus zu ersparen.

In der Familie kannte man einander. Hier mußte niemand befürchten, sein Gesicht zu verlieren. Man sagte hier spontan, offen und frei seine Meinung, konnte einander offen und direkt kritisieren und ebenso offen Freundlichkeiten austauschen. Die ungehemmt offene und freie Meinungsäußerung war ein wichtiger und notwendiger Faktor für die starke und sensible öffentliche Meinung.

Auf der sicheren Grundlage von gegenseitiger Zuneigung und Respekt war der Umgangston nicht immer höflich, sondern oft sehr direkt, rauh, derb und tumultartig, auch mit den Erwachsenen. Die Helfer konnten nicht einfach Gehorsam fordern und *freundlich, aber bestimmt* befehlen und Strafen androhen. Statt höflich zu verbieten, sagten sie eher etwas wie: „Verdammter Narr, was du vorhast hat doch die und die Folgen, sei kein blöder Arsch!“ Manche Besucher kritisierten diesen oft barschen Umgangston als lieblos.

Die Kritik war übrigens kein Verbot. Lane wollte (fast) alle Verhaltensexperimente ermutigen und unwilligen Gehorsam und Rebellion dagegen vermeiden. Wenn der Jugendliche also tat, was er vorhatte, mußte er die Handlungsfolgen tragen, wurde aber nicht wegen *Ungehorsam* kritisiert. Er sollte und würde die realen Tatsachen und Ursache-Wirkungs-Beziehungen akzeptieren lernen, und ebendies würde sein Vertrauen (nicht: Gehorsam!) zum Helfer, der ihn gewarnt hatte, erhalten und stärken.

Die **Solidarität war nicht nur auf die Familie beschränkt**. Wenn wieder einmal ein Bürger fortgelaufen war und von weit her mit der Bahn zurückgeholt werden mußte, wurden von allen **Sondersteuern** erhoben. Jugendliche zahlten in Republik-Aluminiumgeld, Helfer in englischer Silberwährung.

13.4. Kriegsbehinderungen 1917/18

Der Krieg behinderte alle nicht kriegswichtigen Angelegenheiten - auch das Little Commonwealth. Die Spenden gingen drastisch zurück und gerade die älteren, zuverlässigeren und arbeitsfähigen Jungen und einige erwachsene Helfer wurden eingezogen. Einige von ihnen fielen in Frankreich und Belgien.

Der Mangel an Geld, Personal und Aufbaumöglichkeiten wurde im Winter 1916/17 zum ernsten Problem. Den 1916 fertiggestellten Wiederaufbau des abgebrannten Bracken-Cottage hatte die Feuerversicherung bezahlt. Der geplante weitere Ausbau und der Aufbau einer Schule mußten auf die Nachkriegszeit verschoben werden. An den geplanten weiteren Ausbau mit mehr Jugendlichen, mehr Gebäuden und Werkstätten (Weberei, Färberei, Schneiderei, Bäckerei) war vorerst nicht zu denken. **Um nicht zu hungern**, mußte das Little Commonwealth sich weitestgehend aus der eigenen Landwirtschaft ernähren. Praktisch bedeutete dies für alle die **Arbeit bis zum Rand der körperlichen Erschöpfung**.

Damit war der Republik ihre wichtigste Erziehungsmöglichkeit genommen, nämlich der weitere Aufbau als Motor der Weiterentwicklung der einzelnen Persönlichkeiten, der Gemeinschaft und des Gemeinschaftsgefühls. Die mit dem Aufbau verbundene Notwendigkeit zu konstruktivem Handeln (Hausbau etc.) und sozialem und ethischem Denken entfielen gleichzeitig mit den Zukunftsperspektiven. Bisher hatte der Aufbau eine mühsame, aber stetige Gemeinschaftsentwicklung bewirkt. Ein ethischer Kodex von beachtlich hohem Niveau war inzwischen relativ sicher und selbstverständlich geworden. Doch jetzt **stagnierte** die Entwicklung. Das von Lane nach seiner Phasentheorie erhoffte weitere kontinuierliche Wachstum von der Loyalität zu sozialen Werten (*Liebe zum Nächsten* = zum Kameraden) hin zur Loyalität zu geistigen Idealen und Werten (*Liebe zu Gott*) fand nicht statt. Die beabsichtigte Förderung dieses Übergangs zur höchsten Entwicklungsstufe, die Förderung des persönlichen Wachstums durch vermehrte Freizeit, kulturelle, ästhetische, intellektuelle und soziale

Erfahrungen (*Gott entdecken*) durch Bildungsangebote in der geplanten Schule war für die Dauer des Krieges unmöglich.

Abgeschiedenheit, geringe Personenzahl, Überarbeitung und Mangel an Abwechslung bewirkten eine geistige Enge und Ideenarmut sowie eine Wendung des Interesses nach innen, vor allem ein enorm übertriebenes Interesse an heftigem Streit und der Verbreitung von extremen Klatschgeschichten und Gerüchten.

13.5. Klatsch und Gerüchte

Der bedeutendste und längste **Streit** betraf die **Gestaltung der knappen Freizeit**. Es entstanden zwei regelrechte **Parteien**, die auch Wahlkampf für eigene Beamtenkandidaten führten. In beiden Gruppen wirkten auch erwachsene Helfer mit. Die eine Gruppe bevorzugte ruhigere Tätigkeiten in den Wohnzimmern ihrer Wohnhäuser. Die andere Gruppe organisierte recht wilde Feiern mit Tanz und Musik in der Versammlungshalle. Lane hielt die regelmäßigen Kindergartenspiele und kindischen Paarbildungsspiele der Versammlungshalle für retardiert und für langfristig gemeinschaftsauflösend. Er agitierte dagegen, wollte sie aber auf keinen Fall verhindern oder verbieten, und bestärkte Miß Bazeley darin, weiter in der Versammlungshalle Klavier zu spielen. Lane ging es - wie immer - darum, Einsicht zu wecken und nicht um erzwungenes Verhalten.

Kriegsbedingt bestand das Little Commonwealth vor allem aus jüngeren Jugendlichen, sowie fünf oder sechs älteren, aber recht kindlichen Mädchen. Da sämtliche Jungen zumindest geistig und psychisch noch völlig unerwachsen waren, war Lane der einzige Mann, auf den sie ihre romantischen und erotischen Wünsche und Phantasien richten konnten. So steigerten sie sich in **erfundene Phantasiegeschichten über ihre Beziehungen zu Lane** hinein. Die völlige Überarbeitung und der Mangel an allen Möglichkeiten, die eigenen jugendlichen Energien auszuleben, dürften stark dazu beigetragen haben.

Das Erzählen erfundener Wunsch- und Phantasiegeschichten ist eine ebenso bekannte *normale Abweichung* bei jugendlichen Delinquenten wie Stehlen oder Weglaufen. Lane versuchte diese Geschichten nicht zu unterdrücken, sondern im Gegenteil sie mit allen Mitteln ans Licht zu bringen, damit sie dort harmlos verpuffen und das Gefühlsleben der Mädchen entlasten würden.

Lanes offene Stellungnahme gegen die Versammlungshallenspiele war ein harter Schlag für die älteren Mädchen der Versammlungshalle, die sich plötzlich im falschen Lager stehen sahen: Die Sympathien ihres Helden Lane lagen bei der Gegenpartei. Zwischen den Mädchen entbrannte ein mit allen Mitteln geführter eifersüchtiger Kampf um Lanes Sympathien. Seit Mitte 1917 wurde dieser Kampf immer schärfer. Die feindseligen Rivalinnen machten einander vor Lane schlecht, beschuldigten die anderen allerlei Untaten und brachten Gegenbeschuldigungen zur Verteidigung vor. Wenn Lane dem ganzen dann keinen Glauben schenkte und die Vorwürfe als Intrige bezeichnete, beschuldigten sie ihn des Favoritismus.

Vor allem Florence, die die Versammlungshalle anführte und sich zur Gegenspielerin Lanes entwickelt hatte, intrigierte. Sie streute erst Gerüchte über Lane aus und ermutigte andere, dasselbe zu tun. Dann berichtete sie bei Lane empört über die umlaufenden Gerüchte, um als seine Verteidigerin dazustehen. Seinen Prinzipien entsprechend gab Lane ihr mit der verantwortungsvollen Position als Haushälterin in einem Cottage einen noch größeren Einfluß, damit ihr Verhalten rasch für alle deutliche Wirkungen erzeugen sollte. Daraus sollten Florence und die Gemeinschaft dann aus eigener Erfahrung lernen. Tatsächlich rebellierte die *Familie* bald mit einem Hungerstreik gegen die Geheimmethoden ihrer Haushälterin.

Schon seit Anfang 1917 gehörten zu den Konkurrenzkämpfen, Intrigen und Phantasiegeschichten auch stolze Erfolgsmeldungen, bereits mit Lane geschlafen zu haben, sowie Berichte aus zweiter Hand über angebliche Erfolge anderer Mädchen. Als Lane im Juni 1917 davon erfuhr, berief er eine besondere Mädchenvollversammlung zur Klärung der Vorwürfe ein. Sämtliche Mädchen erklärten ihre Geschichten hier öffentlich für reine Phantasieprodukte. Dies reinigte die Atmosphäre. Lediglich Eva verweigerte jegliche Stellungnahme, nahm aber etwas später ebenfalls ihre Erzählungen als pure Erfindung zurück.

Inzwischen verfuhren ihre beiden Freundinnen Florence und Ethel nach dem gleichen Muster, auch auf einer allgemeinen Vollversammlung zum Thema am 22. Juli 1917. Unter Druck gesetzt versprachen sie schließlich, einer Helferin nichtöffentlich Angaben zu machen. Dieser Helferin deuteten sie aber lediglich vage an, daß Lane sich ihnen gegenüber irgendwie *unmoralisch* verhalten habe.

Die Vollversammlung wurde nun sofort - gegen Mitternacht - erneut einberufen, und wieder verweigerten beide jede Stellungnahme zu ihren berichteten Äußerungen. Lane und die Helfer mußten die beiden vor tätlichen Angriffen der wütenden Kameraden beschützen. Niemand glaubte den vagen Behauptungen. Lane erklärte, daß geheime Verschwörermethoden die offene Diskussion, die freie Bildung der öffentlichen Meinung und damit schließ-

lich die Selbstregierung unmöglich machten. Wenn diese Methoden nicht aufhörten, müsse er die Selbstregierung aufheben (vgl. zu den Reformatory-Perioden Kapitel 8.6.1.). Außerdem übersteige das angedeutete Kriminaldelikt deutlich die Kompetenz des jugendlichen Bürgergerichts. Falls die Vorwürfe nicht deutlich zurückgenommen würden, würde er die Mädchen am nächsten Morgen zur nächsten Polizeistation fahren, damit sie dort die Vorwürfe vorbringen könnten.

Lane hatte alles auf eine Karte gesetzt, hatte hoch gespielt, um eine dramatische Lösung zu bewirken, und hatte verloren. Die beiden äußerten sich nicht, und Florence war in einem besorgniserregend hysterischen Zustand.

Auch Lane war äußerst erregt und durch die täglich 14 bis 18stündige Arbeit völlig überanstrengt. Wenige Stunden später erlitt er einen schweren Nervenzusammenbruch und blieb tagelang krank, unansprechbar und geistig abwesend. Beide Mädchen waren völlig überrascht und bestürzt von den Wirkungen ihres Verhaltens. Sie zeigten starke Reue und erklärten nichtöffentlich vor Mrs. Lane, alle Beschuldigungen frei erfunden zu haben. Durch die Krankheit war der Polizeibesuch entfallen. Als Lane nach einigen Tagen wieder gesund war, schien alles geklärt und verlief alles so friedlich und harmonisch, daß niemand den Streit und die Hysterie wieder aufrühren wollte.

Bei der Untersuchung der Vorfälle durch den Vorstand des Trägervereins im Oktober erklärten beide Mädchen nochmals, die Vorwürfe frei erfunden zu haben. Man versuchte, den Streit zu vergessen und begann hoffnungsvoll, für die nun absehbare Nachkriegszeit den weiteren Auf- und Ausbau des Little Commonwealth zu planen: Freizeit- und Kulturangebote sowie eine Schule mit C. H. C. Osborne und A. S. Neill als Lehrer.

13.6. Skandal und Schließung 1918

Skandal und Schließung werden von Wills (1964a) und Bazeley (1948) sehr ausführlich und differenziert dargestellt und dokumentiert. Hier genügt eine Kurzdarstellung.

Anfang Dezember 1917 bestahl Florence einige ihrer Mitbürger und lief fort. Die Londoner Polizei griff sie auf. Reumütig bat sie, nicht von der Polizei zurückgebracht, sondern von Lane (!) abgeholt zu werden. Das Gericht des Little Commonwealth bestrafte sie hart. Nun verbündete Florence sich mit Anny-May (Wills und Bazeley scheinen hier zwei verschiedene Pseudonyme für dasselbe Mädchen zu verwenden), die ins Little Commonwealth

gekommen war, weil sie mehrfach weggelaufen war und Phantasiegeschichten über Männerbeziehungen ihrer Stiefmutter verbreitet hatte. Gemeinsam raubten sie am 1.1.1918 den Bürosafe aus und flüchteten mit zwei Jungen. Die Mädchen wurden von derselben Londoner Polizeistation aufgegriffen und baten erneut, von Lane abgeholt zu werden. Sie deuteten der Polizei auch sexuelle Beziehungen zu Lane an.

Wegen des Alters der Mädchen (Florence 17, May 18 Jahre) lag zwar kein strafrechtlicher Tatbestand vor, doch das Innenministerium als Heimaufsichtsbehörde mußte tätig werden. Es wählte die Form einer nichtöffentlichen **amtlichen Untersuchung**, die wie ein Gerichtsverfahren geführt wurde und von Ende Januar bis zum 5. April 1918 dauerte. Als Untersuchungsgegenstand wurde zur allgemeinen Zufriedenheit sehr umfassend bestimmt: ‚Die Leitung des Little Commonwealth, einschließlich der Vorwürfe gegen den Leiter'. Die beiden Mädchen wurden im Southwark Arbeitshaus untergebracht, aus dem eines (offenbar Florence) bald unauffindbar fortlief. In der Untersuchung stand Anny loyal zu Florence, obwohl sie sich dabei selbst ständig widersprach. Sie bat Lane im Sommer 1918, ins Little Commonwealth zurückkehren zu dürfen, doch die Schließung kam dem zuvor. Die am Little Commonwealth beteiligten Personen, die Jugendlichen, die Helfer und der Trägerverein setzten sich ausnahmslos für Lane ein und beteuerten seine Unschuld.

In einem Brief vom 6.6. 1918 teilte das Ministerium kurz mit, daß es aufgrund des nun vorliegenden Untersuchungsberichts dem Little Commonwealth die staatliche Anerkennung entziehen müsse. Unter anderem Leiter und mit anderen Methoden aber könne es wieder anerkannt werden. Eben diesen Wechsel wollte der Trägerverein aber auf gar keinen Fall. Da ohne die Anerkennung in Kriegszeiten keine Finanzierung möglich war, beschloß der Trägerverein am 8. Juli 1918 die **Schließung** für die Dauer des Krieges.

Lane erhielt bei seiner (vorläufigen?) Entlassung eine großzügige finanzielle Überbrückungshilfe. Die ihm von seinem Freund und Schüler Dr. A. A. David (Headmaster of Rugby, später Bischof von Liverpool) angebotene gut dotierte Stelle an der Public School lehnte er ab.

Berichte nichtöffentlicher Untersuchungen bleiben geheim. Was im Bericht festgestellt und bemängelt wurde, ist darum unbekannt, und noch 1964 - nach dem Tode fast aller Beteiligten - durfte Wills ihn nicht einsehen. Sir William Clarke Hall äußerte jedoch, daß ihn das Lesen des Berichts nicht von Lanes Schuld überzeugt habe (Wills 1964a: 160). Auch das Ministerium scheint von Lanes Schuld nicht sehr überzeugt gewesen zu sein. Es ließ sich viel Zeit bei der Untersuchung, unternahm keinen Versuch, Lane von den Mädchen im Little Commonwealth zu trennen, und machte auch nicht von

seinem Recht Gebrauch, dem Ausländer Lane ohne Angaben von Gründen die Aufenthaltsgenehmigung zu entziehen.

Als die Familie Lane am 23. Oktober 1918 nach London umzog, nahm sie die vier älteren Mädchen (Carrie, Margret, Eva und Ethel) sowie zwei der Kindergartenkinder, für die sich keine bessere Unterkunft fand, zusätzlich zu den eigenen vier Kindern in ihre Familie auf und adoptierte später eines der kleinen, alles mit Genehmigung des Innenministeriums.

Dies spricht dafür, daß **es eigentlich nicht um den Vorwurf der Mädchenverführung ging, sondern um die Beendigung eines unbequemen Reformversuches** ohne formale Disziplin und Anstaltsordnung. Die Ereignisse um die ministerielle Anerkennung der Einrichtung (die wohl auch heute, knapp 80 Jahre später, nicht ohne weiteres genehmigt würde) stützen diese Vermutung:

Durch einen glücklichen Zufall waren für das Little Commonwealth zwei völlig unkonventionelle, ungewöhnlich fortschrittliche und äußerst reformfreudige Ministerialbeamten zuständig gewesen: *Chief Inspector of Home Schools* im Innenministerium war der sehr fortschrittliche pädagogische Praktiker Charles E. B. Russell, und die entsprechende Position im Erziehungsministerium hatte der ebenso ungewöhnliche (berühmte) Schulkritiker Edmond Holmes inne. Russell hatte das Little Commonwealth nach vierjährigen (!) eingehenden Prüfungen im März 1917 endgültig anerkannt, nachdem er Lane persönlich gut kennengelernt hatte. Die Republik war nun offiziell ein von den üblichen Vorschriften befreites Modell-Reformatory für 20 Mädchen und 25 Jungen, mit maximalem Tagessatz. Die örtlichen Jugendämter (Local Education Authorities LEA) durften nun Jugendliche ins Little Commonwealth schicken, genau gesagt, sie durften dafür öffentliche Gelder verausgaben.

Einen Monat nach der Anerkennung starb der erst 51jährige C. E. B. Russell plötzlich. Sein Nachfolger war ein äußerst konservativer und konventioneller Mann, der keinen Zweifel daran ließ, daß er die Genehmigung nie erteilt hätte. Möglicherweise nutzte er die Gelegenheit und entledigte sich elegant dieses Modell-Reformatorys.

13.7. Psychoanalytiker in London

Schon kurz vor dem Umzug war Lane schwer erkrankt. Nach seiner Genesung - Anfang 1919 - verdiente er den Lebensunterhalt seiner nun erweiterten Familie durch psychoanalytische Vorträge. Diese Vorträge wurden von

Lord Lytton organisiert und oft von Lehrerseminaren sowie der Workers Educational Association und der Womens International League unterstützt. Nebenher begann er mit psychoanalytischen Einzelbehandlungen, die seit 1921 zu seiner durchaus einträglichen Hauptbeschäftigung und neuen Karriere wurden.

Als Amateur ohne formelle Ausbildung nannte er seine Patienten *Schüler*, denen er *Privatunterricht* (private lessons) erteilte. Viele seiner Schüler waren tatsächlich keine Patienten sondern wollten die Psychoanalyse kennenlernen, um sie beruflich zu verwenden. So begann Lane jede Behandlung mit der Darlegung seiner (!) Sicht der Psychoanalyse, bevor er zu den Freudschen Techniken überging.

Im Gegensatz zu der bei Psychoanalytikern üblichen Zurückhaltung akzeptierte Lane, (ebenso wie in der letzten Zeit im Little Commonwealth) die starke Übertragung und Gegenübertragung unkontrolliert und ohne sie später wirklich zu lösen. Er befreundete sich eng und dauerhaft mit allen seinen Schülern, ging häufig mit ihnen aus und hatte an Wochenenden meist mehrere von ihnen gleichzeitig zu Besuch in seinem großen und gastfreundlichen Haus. Dabei versicherte er jedem häufig, daß er ihn liebe. Dieses war zumindest gegenüber schwer gestörten attraktiven Patientinnen eine nicht unbedingt kluge Handlungsweise und trug schließlich wesentlich zu seinem Sturz bei.

Lanes Behandlungsweise beruhte darauf, daß der *Lehrer* Lane grundsätzlich alle vom *Schüler* geäußerten oder auch unbewußten und unterdrückten Gefühle erst einmal akzeptierte. Oft reichten Worte zur Darstellung des starken Gefühls nicht aus. Dann bedurfte es materieller Handlungs- und Darstellungsreformen, also Geschenke, Angebote oder Bitten. Diese symbolisierten jeweils eine (meist krankhafte) Geisteshaltung und mußten erst akzeptiert werden, um sie danach zu behandeln und die Abnormität zu beseitigen. Lane besaß eine große Kuriositätensammlung an Geschenken. Auch als Therapeut *machte* Lane keine Psychoanalyse, sondern *lebte* sie, trennte nicht zwischen Beruf und Leben. Die Kehrseite davon war, daß er Geschenke (auch Geldgeschenke) auch als solche nahm - und sie nicht aufbewahrte, um sie am Ende der Therapie zurückzugeben.

Obwohl Lanes psychoanalytische Kenntnisse und Deutungen teilweise amateurhaft und fehlerhaft waren, gibt es bei Wills (1964a) überwältigende Zeugnisse für seinen therapeutischen Erfolg. So heilte er (nachweislich) in vier Wochen den von den Klinikärzten als unheilbar aufgegebenen Sohn eines italienischen Marchese, den Lane mit den Worten begrüßte: ‚Man sagte mir, sie haben große Erfolge bei der Heilung von Verrückten. Ich bin verrückt und suche Ihre Hilfe.‘ (vgl. Wills 1964a: 210). Die Jahrzehnte später von Wills aufgesuchten Patienten waren fast alle von Lane als Mensch und

Therapeut begeistert. Die Heilerfolge beruhten wohl wesentlich auf Lanes vielgerühmter Intuition, Einfühlungsfähigkeit und Liebesfähigkeit. Oft drückten Schüler ihre Dankbarkeit in freiwilligen Honorarerhöhungen und in Geschenken aus. Ebenso konnte es vorkommen, daß Lane jemanden monatelang ohne Bezahlung behandelte.

Beruflich und finanziell ging es Lane so gut wie nie zuvor (2.500 £ Jahreseinkommen 1923!), er begann aufwendig zu leben, auch über seine Verhältnisse hinaus. Seine schon in Amerika aufgetretene Unbekümmertheit in Geldsachen zeigte sich nun wieder. Bald waren hohe Steuerschulden aufgelaufen, die mit Gerichts- und Gefängnisdrohungen eingefordert wurden. Um den Betrag rasch aufzubringen, mußte Lane kurzfristig sein teures Auto verkaufen. Beim freundschaftlich-engen Umgang blieben den *Schülern* diese Probleme nicht verborgen. Eine sehr schwer gestörte 24jährige Patientin machte Lane im Oktober 1924, kurz nach Behandlungsbeginn, riesige Geldgeschenke (zusammen 1.600 £!), um ihm die Zahlung der Steuerschuld von 1.000 £, die dann durch Steuerberatung noch halbiert wurde, zu erleichtern und ihren verehrten Lane vor möglichen Gefängnisstrafen zu bewahren. Der Versuch, ihm heimlich darüberhinaus ein Luxusauto (1.100 £) zu schenken, scheiterte erst, als die Bank ihren ungedeckten Scheck nicht einlöste.

13.8. Skandalprozeß und Tod 1925

Der Vater dieser Patientin war äußerst besorgt, da er seine Tochter in die Hände eines Ausbeuters gefallen sah. Er durfte aber in die Geschäfte nicht eingreifen. Also ging er indirekt vor, sammelte Informationen, beklagte sich dann bei den Behörden über den üblen *unerwünschten Ausländer* Lane und forderte seine Ausweisung aus England.

Am 10. März 1925 wurde Lane verhaftet, ins Gefängnis gesperrt und später angeklagt. Offiziell ging es um die nicht ordnungsgemäße Anmeldung seines Wohnungswechsels als Ausländer. Üblicherweise wurde dieses technische Vergehen mit 2 £ Geldbuße geahndet, doch Lane wurde erst nach zwei Prozessen (17. und 24. März) bis zum Berufungsprozeß (14. Mai) gegen Kaution freigelassen.

In den (von Wills 1964a ausführlich dargestellten, dokumentierten und diskutierten) Prozessen war die versäumte Anmeldung von vornherein nur der formal notwendige Aufhänger, um den dann offiziell Verurteilten als *unerwünschten Ausländer*, Abenteurer und Scharlatan mit schlechtem Chara-

kter aus England abzuschieben. Dabei ging es *nicht* um Rechtsverstöße, sondern lediglich um den Vorwurf des *schlechten Charakters*.

Die Anklage stützte sich vor allem auf die bei der Haussuchung in den Fallakten gefundene Briefe, in denen einige tatsächlich mißverständliche Begriffe verwendet wurden. Vor allem der von Lane extensiv verwendete Begriff *Liebe* (sein Grundbegriff, die Antriebskraft des Universums schlechthin) sowie die Begriffe *Gott* und *Teufel* (für die gesunde, kreative Liebe und die ungesunde, kranke, besitzende Liebe) spielten hier eine Rolle. Die Anklage folgerte aus der Beteuerung Lanes, daß er eine Patientin liebe, direkt auf sexuelle Beziehungen. Ein von einem *Schüler* in der Therapie angefertigtes erotisches Wasserfarbenbild sowie etliche Präservative, für die einige Schüler nach der Behandlung keine Verwendung mehr hatten, hatte Lane zur Erinnerung bei der Vorbereitung seines Buches zu den Fallakten geheftet. Diese für eine psychoanalytische Praxis kaum ungewöhnlichen Dinge dienten nun zum Nachweis, er sei ein zügelloser Charakter, der sich betrügerisch als Therapeut ausgäbe, um dies sexuell und finanziell auszubeuten.

Die Skandalpresse berichtete detailliert in über 100 Artikeln und druckte ganze Briefe ab. Lanes Verteidiger setzten dem Charakterzeugnisse berühmter Lane-Schüler entgegen, die auch beträchtlichen Eindruck machten.

Im Verlauf des Berufungsprozesses wurde deutlich, daß Lanes Abschiebung sicher zu erwarten war. Die unbestrittene und von sämtlichen Beteiligten als töricht und unverantwortlich empfundene Annahme großer Summen (sowie deren zweckwidrige Verwendung) von einer emotional labilen Person reichte dazu aus. Nach einer verbindlichen Erklärung Lanes, das Land freiwillig zu verlassen, wurde der Prozeß abgebrochen. Die Berichte der Skandalpresse hatten Lanes weitere Arbeit in England sowieso unmöglich gemacht, die zugesicherte Abreise ersparte ihm weitere Haft.

Mit Familie und ohne Altersversorgung stand er buchstäblich vor dem Nichts. Als gebrochener, kranker Mann machte er eine Weile Urlaub im Ausland. Lord Lytton[206] bat ihn zwar, zu ihm nach Indien umzusiedeln, doch Lane fühlte sich zu alt für einen völligen Neuanfang. Pünktlich vor dem letztmöglichen Abreisetermin erkrankte er an Typhus und Lungenentzündung und starb am 5. September 1925 im Amerikanischen Hospital in Paris, zwei Wochen vor seinem 50. Geburtstag. Seine Asche wurde zwei Tage später in Père Lachaise beigesetzt.

206 Lytton war soeben zum britischen Vizekönig in Indien erhoben worden.

13.9. Nachfolger

Bald nach Lanes Tod teilten sich seine Schüler in zwei verfeindete Lager: Ein eher konservatives, das Lane primär als jesusgleiche Figur und wahren Interpreten des Christentums verehrte (und das hier nicht weiter interessiert), und ein eher progressives Lager, das vor allem seine pädagogischen und psychologischen Methoden und Ansichten weiterführte.

Zu den pädagogischen Nachfolgern gehören in erster Linie Lanes Freund und Schüler A. S. Neill sowie W. D. Wills, der Lane am engsten folgte und auch seine Biographie verfasste, ihn aber nie persönlich kennengelernt hat. Lanes Freund und gelegentlicher Mitarbeiter J. H. Simpson wendete die Methoden teilweise auf die Public School an. Simpson verzichtet dabei weitgehend, Neill völlig auf die wirtschaftliche Komponente der Selbstregierung, lediglich Wills hat mit ihr gearbeitet.

Indirekt können auch die Nachfolger Neills und Wills als Lane-Schüler betrachtet werden, wie Otto L. Shaw, John M. Aitkenhead, Arthur T. Barron, John Coleman, Lucy Francis und Robert F. Mackenzie. In Deutschland bekannte sich Karl Wilker[207] zu Lane als dem Vorbild seiner Arbeit im Lindenhof.

207 „Ich hatte - bei einem unserer ersten Elternnachmittage 1917 - mal erzählt von Kinderrepubliken in Amerika und England, von Kindergerichtshöfen bei uns, etwa in Berthold Ottos Hauslehrerschule. Und gesagt: vielleicht kommen wir auch noch mal so weit. Und wir kamen so weit.“ (Wilker 1921b: 51)
Wilker hatte sich offenbar mit Kinderrepubliken befasst und auch einen der nur drei deutschsprachigen Aufsätze über die Junior Republics verfasst. Als Beispiele für die Ablösung der Massenanstalt durch kleine Heim-Kolonien verweist er auf vier in diesem Buch beschriebe Kinderrepubliken: die George Junior Republic, Bernfelds Kinderheim Baumgarten, Lehmanns Arbeit (in Litauen, Berlin und Ben Shemen / Palästina) sowie „vor allem auf Homer Lane's gleichfalls (aus persönlichen Motiven) mißglücktes Little Commonwealth“ (Wilker 1929: 45). Über die als fünftes angeführten *aufsehenerregenden Experimente* (vermutlich im Erziehungsheim Sieversdorf in der Mark Brandenburg) des jetzt *drüben* (USA ?) tätigen Schweizers Friedrich Ambühl habe ich nichts gefunden.

14. David Wills im Q-Camp in Hawkspur 1936 - 1941

14.1. David Wills

Die wesentlichen biographischen Daten[208] über W. D. Wills lassen sich aus der Literatur[209] zusammenstellen. Wills ist ebenso wie Lane letztlich religiös motiviert:

208 William David Wills wurde 1903 geboren. Er arbeitete zunächst (beruflich oder ehrenamtlich?) mit Boys Clubs, bevor er etwa 1922, noch als strikter Anhänger harter Disziplin, ein Jahr mit unangepassten Jungen in der Wallingford Farm Training Colony arbeitete und dann am Woodbrook Quaker Training Center in Birmingham lernte. In den USA wurde er zum Psychiatric Social Worker ausgebildet. Einige Jahre lang war Wills dann bei der Worcester Education Authority in Wales als Leiter (*Warden*) eines Settlement beschäftigt, bevor er Housemaster in einem Borstal (= englisches Reformatory) wurde.
Von 1936 bis 1940 war er Lagerleiter im hier beschriebenen Q-Camp in Hawkspur, dann kurzfristig Leiter eines Heimes für ähnliche Jugendliche in Südengland, bevor er im Sommer 1940 Heimleiter im Barns House wurde.
Nach dem Krieg leitete er etwa bis Anfang 1962 Bodenham Manor in Herefordshire, ein Heim für unangepasste (maladjusted) Jungen und Mädchen.
Um 1966 war Wills Warden of Reynolds House, Bromley, Kent und außerdem Chairman of Governors der New Barns School, weiterhin gemeinsam mit Marjorie Franklin Leitungsmitglied des Planned Environment Therapy Trust (7 New Square, Lincolns Inn, London WC 2) und der Homer Lane Society (die ich unter der in *The Homer Lane Society* (1964) angegebenen Adresse nicht mehr erreichen konnte).
David Wills starb 1981. Sein Nachlass sowie die Materialien zum Q-Camp und zur Homer Lane Society befinden sich im P.E.T.T. Archiv (vgl. Anhang Archivalien).

209 Im wesentlichen stützt sich dies und das nächste Kapitel auf die Bücher von Wills. 1941 berichtete er über seine Arbeit im Q-Camp in Hawkspur. Interessante (zustimmende und ergänzende) Anmerkungen der damaligen Mitarbeiter enthält der von Marjorie E. Franklin (1966) herausgegebene Band. Wills (1945) beschrieb die Arbeit im Barns House.
Eine kurze Information und Bewertung von Wills Arbeit und deren klinischen Aspekten geben Weaver (1962) und Clinical Aspects... (1962). Über seine sonstige Arbeit scheint keine Literatur zu existieren. *Throw away thy Rod* (Wills 1960) und *Common sense about young offenders* (Wills 1962) sind für diese Arbeit weniger interessante allgemeine Werke über Heimerziehung und Delinquenz. Und in der Lane-Biographie macht Wills (1964a) Angaben (und übt gelegentlich Kritik!) zu diesen Ansichten Lanes, die meist auch die seinen sind.

‚Ich bin ein Quäker, und was ich in Barns zu tun versuchte habe, wurde auf diese besondere Art getan, weil ich ein Quäker bin.‘[210]

Als Quäker und Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen im 2. Weltkrieg (conscious objector) beruft er sich auf die Prinzipien von radikaler Gewaltfreiheit, Liebe und Pazifismus und bekämpft die Strafe, den Zwang sowie die Vorstellung von einem strafenden Gott. Dazu gehört, daß er peinlichst darauf achtet, niemanden zu indoktrinieren, daß er möglichst umfassend über alle Möglichkeiten informiert und dem Kind dann die Entscheidung frei überläßt.

Meiner Meinung nach ist das (in Kapitel 8 bereits dargestellte) Selbstregierungskonzept von Wills das pädagogisch am besten reflektierte, am weitesten entwickelte und darum auch interessanteste und praktisch brauchbarste[211]. Wills ist Lanes engster Nachfolger. Ein sehr großer Teil der Informationen über Lane und über dessen Theorie und Praxis stammen aus Wills Feder. Wills beschreibt, reflektiert und begründet zum guten Teil nachträglich das, was Lane bereits praktizierte, und argumentiert dabei sachlich-rationaler und weniger religiös-philosophisch. Zwischen den Ansichten der beiden zu trennen ist schwer möglich. Erwähnenswert ist, daß Wills - ähnlich wie Lane vor Formulierung seiner Theorie - in Barns mit 10 bis 14jährigen Kindern Selbstregierung (aber ohne Wirtschafts-Komponente!) praktizierte, die Lane (vollständig) erst für Vierzehnjährige für sinnvoll hielt.

Wills (und H. Jones ebenso) **betont ganz ausdrücklich und unüblich die aktive Rolle der Erwachsenen**, so sehr, daß er den Begriff Selbstregierung als uneinlösbare Übertreibung ablehnt und durch *geteilte Verantwortung* (shared responsibility) ersetzt. Dies ist aber eher ein skrupulöses Ernstnehmen des großen Anspruchs des Wortes *Selbstregierung* und bedeutet keineswegs eine Einschränkung der Selbstregierungsrechte. Außerdem lehnt Wills - ganz im Gegensatz zu Lane - die Psychotherapie durch den Heimleiter als zu gefährlich ab. Jones folgt ihm auch darin und befasst sich näher damit.

---

210 „I am a Quaker, and what I have tried to do at Barns has been done in that particular way because I am a Quaker.“ (Wills 1945: 79)

211 Howard Jones (1960) ist durchaus vergleichbar und beruft sich häufig auf Wills (ist aber selbständig!), befasst sich mit dem Thema aber unter einem primär gruppentherapeutischem Gesichtswinkel, der in dieser Arbeit keine Rolle spielt.

14.2. Gründung

Auf Initiative der *Grith Pioneers* (eine Organisation, die selbstregierte Pionierlager organisierte) und der Psychiaterin Dr. Marjorie E. Franklin entstand Anfang 1935 das *Q-Camp-Committee*. *Q* steht dabei für suchen und fragen (quest and query). Vertreter des Innenministeriums, der renommierten *Howard League For Penal Reform* sowie vor allem das *Institute For The Scientific Treatment of Delinquency* unterstützten die neue Organisation.

Das Committee organisierte das *Q-Camp*, ein Lager für Problemjugendliche, vor allem für Delinquenten ohne längere Gefängniserfahrung sowie Personen mit Verhaltens- oder Charakterproblemen und Fehlanpassungen (maladjustment), sofern diese nicht wegen tiefsitzender neurotischer oder psychotischer Züge akut einer intensiven Therapie bedurften.

Die Kandidaten waren Freiwillige, nur einer oder zwei kamen wegen einer gerichtlichen Bewährungsauflage. Alle wurde sorgfältig getestet, untersucht und dann ausgewählt vom Auswahl- und Behandlungsteam, das aus den Psychiatern M. Franklin, Glaister und Carol sowie dem Erziehungspsychologen Otto L. Shaw[212] bestand.

Wesentlich für die angewendete Methode waren sehr individuelle Behandlung und großes psychologisches Verständnis für die Probleme jedes einzelnen Jugendlichen. Die Psychologen und Psychiater des Auswahl- und Behandlungsteams berieten und supervisierten das Lagerpersonal intensiv, was wesentlich zur Verständnisfähigkeit beitrug! Die allgemeine Haltung Wills wurde bereits früher beschrieben (vgl. Kapitel 7). In Hawkspur berief man sich ganz ausdrücklich auf Homer Lane als Vorbild[213] :

‚Homer Lane war die Wurzel und Inspiration all unserer Arbeit im Hawkspur-Camp'.

Das Lager bestand aus ca. 15 bis 20 jungen Männern im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Von den insgesamt 56, die das Lager durchliefen (davon 4 zwischen 26 und 30 Jahre alt), blieben viele nur (zu) kurz: nur 2 blieben über 2 Jahre lang, 15 mindestens 1 Jahr, 46 mindestens 3 Monate lang und 20 blieben noch kürzer. Aufgrund der Auswahlkriterien besaßen ca. 60 % einen IQ von mindestens 100.

---

212 Shaws Beschreibung seiner selbstregierten Red Hill School erschien 1969 auch auf Deutsch. Das Archiv der Schule befindet sich im P.E.T.T. Archiv (vgl. Anhang Archivalien)

213 „Homer Lane was the root and inspiration of all our work at Hawkspur Camp" (Wills 1941: 137).

Die Jugendlichen wurden betreut vom Lagerleiter David Wills, seiner Ehefrau Ruth Wills, 2 ausgebildeten *Helfern* und 1 - 3 Sozialarbeits-Studenten (Jahrespraktikanten).

Auf dem Hawkspur Green beim Dorf Hill Hall Common, 3 km von Great Bardfield in Essex wurde ein knapp 11 Hektar großes Kleefeld mit Quelle angekauft, auf dem am 9. Mai 1936 das Q-Camp als Zeltlager begann.

Wills als Lagerleiter **erklärte beim Beginn die Regeln**:

Das Lager besteht nur zum Nutzen seiner Mitglieder. Alle anfallenden Arbeiten müssen selbst erledigt werden. Die erwachsenen Helfer übernehmen dabei ihren gleichgroßen Anteil und können durch fachliche Anleitung helfen, sie sind aber nicht für die Versorgung und Bedienung der anderen Lagermitglieder zuständig.

14.3. Arbeit

Wer nicht arbeiten konnte oder wollte, wurde nicht überredet, gezwungen oder benachteiligt, sondern von den Helfern **eher zum Nichtstun ermuntert**.

Früher oder später würde er aus der Erfahrung der **Folgen seines Verhaltens lernen**. Er sollte dies selbständig aus eigener Erfahrung lernen können und nicht darüber belehrt werden.

Bis zur völligen Freiwilligkeit der Arbeit war selbst Lane nicht vorgedrungen. Wills streift hier den Rest der Zwangsdisziplin der Junior Republics ab.

Lebensmittel wurden vorerst bereitgestellt, niemand war je von Hunger bedroht. **Trotzdem zwangen die eigenen Bedürfnisse mächtig zur Arbeit**.

Solange niemand kochte, blieb die Nahrung nämlich roh. Zum Kochen mußte Feuerholz gehackt und die Ziege gemolken werden. Falls man von sauberem Geschirr essen wollte, mußte gespült werden. Auch die Abortgrube mußte schließlich geleert und die Wasserversorgung verbessert werden. Außerdem empfahl sich der Bau fester Winterquartiere (die im November bezogen wurden). Eine gemeinsame **arbeitsteilige Erledigung erschien effektiver** als wenn jeder auf eigenem Feuer seine eigene Suppe kochte. Der Wunsch nach gemeinsamen Spielen, Vergnügungen und Ausflügen sprach ebenfalls für eine Einigung auf einen gemeinsamen Tagesablauf mit festen Essenszeiten. Diese grundlegenden Notwendigkeiten wurden fast naturgemäß auf allgemeinen **Versammlungen diskutiert**. Ein Helfer kündigte an,

einen Gemüsegarten anzulegen, ein anderer Helfer wollte Häuser bauen, und beide suchten freiwillige Mitarbeiter.

Die **Arbeit wurde so in Trupps** mit je einem qualifizierten Helfer organisiert. Bei einigen großen Arbeiten vereinigten sich diese Trupps wieder (Kartoffeln pflanzen, Heuernte, Gebäude aufstellen, Gräben ziehen für die Wasserleitung des Badehauses).

Der Bautrupp begann mit dem Bau einer Werkbank, auf der dann das gesamte Lager entstand: Tische, Bänke, Regale, Fenster und Türen, Schlafkojen und vor allem die Holzhäuser. Zunächst wurde eine von der King Alfred School gestiftete ruinierte Armeebaracke, die fast neugebaut werden mußte, als Tagesraum (18x5 Meter) mit angebauter Küche errichtet. Eine kleinere Hütte aus Fertigteilen diente als Helferunterkunft und Büro.

Alle weiteren Gebäude wurde im Lager geplant und völlig selbständig gebaut, wobei einige Jugendliche nebenbei etwas technisches Zeichnen lernten. Die Trupps stellten *Gemeinschaften von Lernenden* ohne alleswissende Lehrer dar. Das Bauen war eine ziemlich aufregende und abenteuerliche Angelegenheit und keineswegs nur eine rein sachlich-nützliche Notwendigkeit. Vieles mußte man sich absichtlich erst aus Büchern aneignen. Mit jedem Gebäude wuchsen die Fähigkeiten und Kenntnisse des Trupps.

So entstanden ein Latrinenhäuschen, ein Hühner- und Kükenhaus mit Gehege, ein Stall für die beiden Ziegen, zwei Blockhäuser mit je zehn Schlafkojen für Jugendliche (*Franklin-* und *Power-* Bunkhouse), eine Hütte (Shelter), die erst als Büro und später als Werkstatt des Bautrupps diente (der im ersten Winter noch ungeschützt im Freien arbeitete), das Badehaus mit Wannenbad, 6 Duschen, 12 Waschbecken mit fließendem kalten und warmen Wasser und einer 300 Meter langen Wasserleitung, und schließlich sogar ein zweistöckiges Gebäude mit zwei Büros im Erdgeschoß, dem Lebensmittel- und dem Eisenwaren-Magazin im Obergeschoß sowie einer Dachkammer für David und Ruth Wills.

Frau Wills hatte bisher nur den Sommer - im Zelt - im Lager verbringen können und wohnte im gemieteten *weißen Haus* im 3 km entfernten Dorf. Das *weiße Haus* war der Mittelpunkt des *Familienlebens* des Lagers, hier traf sich die Dichter-Gruppe (poetry group) und die Helfer-Diskussionsrunde, hier gab es Parties, Gespräche, mitternächtliche Tea-Parties - viele Dinge, die die aus zerbrochenen Familien (broken homes) stammenden Jugendlichen noch nie kennengelernt hatten.

Der Gärtnertrupp entwässerte und kultivierte das Land, züchtete Gemüse für den Eigenbedarf des Lagers und legte Rasenflächen und Blumenbeete zwischen den Gebäuden an. Er baute das Entwässerungssystem mit Sickergrube und etlichen hundert Metern Entwässerungsgräben, wahrscheinlich

fasste er auch die Quelle, grub daneben das Wasserreservoir und legte Wege zwischen den Gebäuden sowie die Lagerstraße an.

Etwas später wurde ein **Allgemeiner Dreckwühlertrupp** (General Muck Abouts) für die meist jüngeren Jugendlichen organisiert, die zwar arbeitswillig waren, aber innerlich zu unruhig, um längere Zeit bei einer Arbeit verbringen zu können. Als allgemeine Arbeits- und Notreserve verrichtete der Trupp die jeweils anfallenden abwechslungsreichen Arbeiten, fällte Bäume und zerkleinerte sie zu Brennholz, säuberte verstopfte Entwässerungsgräben, schnitt Hecken, lud Baumaterial ab und grub Abfallgruben. Die Dreckwühler erwarben sich durch harte Arbeit großen Respekt und wurden schließlich sehr stolz auf ihren anfangs verachteten Trupp.

Ein Wäschereitrupp bestand nur kurze Zeit. Ein Jugendlicher sorgte für die beiden Milchziegen und die Hühner, zwei weitere webten Vorhangstoffe für das Lager und einer arbeitete im Büro, tippte Briefe und erlernte etwas Buchführung und Stenographie.

Die **hauswirtschaftlichen Arbeiten wurden** nicht professionell-arbeitsteilig einem Trupp übertragen, sondern nach einem vom Lagerrat festgelegten Plan **reihum** von jedem Lagermitglied, **einschließlich aller Erwachsenen**, erledigt (orderly rota).

Jeweils zwei hatten *Küchendienst*, bereiteten Mahlzeiten, kochten, spülten Geschirr etc., und einer hatte *Tagesraumdienst*, d. h. er putzte, räumte auf und reinigte die Latrine. Die einzige Ausnahme war Mrs. Wills, die als *Lady* vom Latrineputzen befreit war.

Die relativ autarke, rückständig-primitive Pionierarbeit und Wirtschaftsweise wäre als Mittel effizienten, sparsamen und schnellen Wirtschaftens oder der Berufsausbildung unsinnig und kaum zu vertreten.

Häufig wäre der Kauf von Fertigprodukten einfacher und billiger gewesen, ebenso wie die Einrichtung einer ständigen Küchenmannschaft wirtschaftlich effektiver gewesen wäre, als das meist ineffiziente Rotationssystem, bei dem selbst der hochqualifizierte Lagerleiter einen beträchtlichen Teil seiner Zeit mit so simplen und *niederen* Arbeiten wie Kochen, Spülen, Putzen, Latrinereinigen und Abfallvergraben verbringt. Auch die Ermutigung der Jugendlichen, anfangs häufig ihre Tätigkeit zu wechseln, bis sie ein geeignetes Interessengebiet gefunden haben, war ziemlich aufwendig und sicher nicht wirtschaftlich effektiv.

Diese so unwirtschaftliche egalitäre Arbeitsweise diente therapeutischen und pädagogischen Zwecken.

In der modernen hocharbeitsteiligen Gesellschaft ist kaum noch direkt wahrnehmbar, daß moderne Zivilisation und selbstverständlich in Anspruch genommener Komfort täglich im Verborgenen durch die Arbeit vieler Menschen aufrechterhalten werden. Im Hawkspur Camp sollte wieder erfahrbar

werden, wieviel Arbeit hinter den simplen Alltagsdingen steht, und warum überhaupt gearbeitet werden muß. Es wurde deutlich, daß Arbeit keine möglichst zu umgehende, strafweise auferlegte Schikane ist, sondern eine Notwendigkeit, die sogar Spaß machen kann.

Der Mangel an Arbeitskräften und die primitiven Lebensbedingungen garantierten dabei, daß ausnahmslos alle Arbeit - auch die geringste - als unzweifelhaft wertvoll für die Gemeinschaft erlebbar war und anerkannt wurde. Der Jugendliche erwarb so nicht nur neue Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern auch neues Selbstvertrauen und Selbstachtung. Dem diente auch die primitive Produktion: der Lebensunterhalt sollte möglichst ohne äußere Hilfe selbst erwirtschaftet werden, die Jugendlichen sollten lernen, alle persönlichen Bedürfnisse selbst durch Kochen, Waschen, Flicken, Putzen selbständig befriedigen zu können und unabhängig von fremder Hilfe zu sein.

Das Gemeinschaftsleben in Hawkspur ermöglichte ein positives und offenbar sinnvolles Ausleben der jugendlichen Energien durch gemeinsame Arbeit zum gemeinschaftlichen Wohl der Gruppe. Die Jugendlichen sahen stets hoffnungsvoll in eine noch bessere Zukunft, für die zu arbeiten sich lohnte (Makarenko nannte dies *Perspektive*).

Diese sich häufig minderwertig fühlenden Jugendlichen **brauchten** für ihre Entwicklung deutliche und positive **Erfolgserlebnisse**, und viel un-bedingtes Lob[214] , damit sie ihre Arbeit nicht für völlig schlecht hielten. Die praktische und positive Aufgabe, selbst die bessere zukünftige gemeinsame Umgebung zu schaffen, vermittelte den Erfolg ganz handgreiflich.

Dadurch, daß sie sowohl die Früchte der eigenen Arbeit als auch der Arbeit der Kameraden erlebten (!), lernten sie sich und andere als tatsächlich wichtige und befähigte Persönlichkeiten zu achten, die zum Gemeinwohl sowohl beitragen können als auch müssen.

Die Beteiligung aller an Arbeiten wie Kochen und Latrinereinigen sollte auch deutlich machen, daß diese Tätigkeiten nicht weniger wichtig oder wertvoll waren als höherqualifizierte Arbeit, und daß diejenigen, die sie tun, deshalb nicht minderwertig sind.

Jegliche kreative Tätigkeit, jede Anstrengung, die auf die Erreichung eines legitimen Ergebnisses zielte, und die ausreichend schwierig war, um die persönlichen Fähigkeiten voll zu beanspruchen, galt als Arbeit. Und sei es der ernsthafte Versuch, ein Tor im Fußballspiel zu schießen.

Es wurden **viele Hobbys** gepflegt. Weben, Malen, Linolschneiden, Buchbinden und der Bau von Inneneinrichtungen für die eigene Koje. Es gab eine Foto-Dunkelkammer im Ziegenstall, die Dichter-Gruppe im *Weißen Haus*, eine Schauspielgruppe, die in den umliegenden Dörfern auftrat sowie die

---

214 Dies hat nichts mit dem *bedingten*, auf Verhaltenssteuerung zielenden Lob für *richtiges* Verhalten zu tun!

von Jugendlichen geleiteten Kurse in Französisch und in Erster Hilfe. Nachbarn kamen zu Besuch, jeder konnte nach Belieben spazierengehen und gelegentlich wurden mehrtägige Ausflüge unternommen.

Der pädagogische und **therapeutische Effekt hatte stets Vorrang vor wirtschaftlicher Effektivität**. Daher wurden auch viele eigentliche Freizeitaktivitäten als Arbeit betrachtet, die in der Arbeitszeit, also vormittags getan werden konnten und entsprechend bezahlt wurden.

14.4. Die Selbstregierung

Arbeit, Arbeitsverweigerung und die Organisierung des Gemeinschaftslebens waren die beherrschenden Themen der gesetzgebenden und rechtsprechenden **Vollversammlung** (*Lagerrat*, camp council), die schnell zur regelmäßigen wöchentlichen Einrichtung wurde. Daß man die anfallende Arbeit untereinander teilen sollte, war allgemein akzeptiert. Arbeitsverweigerung wurde in den beiden ersten Jahren zwar allgemein, jedoch nur schwach und folgenlos von der öffentlichen Meinung des Lagerrates mißbilligt.

Zu Beginn agierten die Helfer im Lagerrat als selbstbestellte Sitzungsleiter und Protokollführer. Nach zwei Monaten wurden Jugendliche dazugewählt, und in der Folgezeit wurden Helfer, relativ zu ihrer Anzahl, kaum häufiger in Ämter gewählt als Jugendliche.

Die Helfer versuchten jede Zwangsautorität zu vermeiden, so daß der Lagerrat die einzige und höchste Autorität war, die mit allen Problemen fertig werden mußte. Die Regelung aller Probleme per Mehrheitsbeschluß (Gesetz, Urteil) wurde nie ernstlich in Zweifel gezogen.

Trotzdem ging vom Lagerrat **kaum eine wirkliche Regierungsgewalt** aus. Die Jugendlichen zeigten nämlich starke Abneigung, selbst Regierungsgewalt und Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen. Sie warteten lieber ab und **hofften, daß äußere Autoritäten eingreifen** würden. Die aber gab es nicht.

Die Jugendlichen zeigten außerdem eine starke Abneigung gegen jede Zwangs-Sanktion und Strafe. Dabei orientierten sie sich sicher auch an den - als reifer bewunderten - Erwachsenen im Camp, die Strafen ablehnten und nicht anwendeten.

Zur Beurteilung mancher Handlungen - z. B. Diebstahl - waren keine förmlichen Gesetze notwendig, da es eine Art allgemein anerkannten Gewohnheits-Rechtes gab. Doch auch sonst wurden exakte Vorschriften lieber vermieden und einvernehmliche Regelungen angestrebt, die die Gegner der

Regel nicht verpflichteten. Diese Gegner **konnten dem Druck der im Beschluß manifestierten öffentlichen Meinung aber meist nicht lange widerstehen.**

Das sehr tolerante System der freiwilligen unbezahlten Arbeit und der Selbstregierung funktionierte zunächst außerordentlich schlecht. Etliche Jugendliche waren so neurotisch, daß sie tatsächlich gar nicht arbeiten *konnten*. Die erwachsenen Helfer versuchten, sie gegen Beschuldigungen zu verteidigen, und das Bewußtsein, daß einige *faulenzten*, nahm auch den anderen schließlich die Arbeitslust und machte sie unzufrieden. Selbst die ursprünglich gern verrichteten Arbeiten blieben nun oft liegen.

Ein häufiges Problem war, daß der Küchendienst seinen Dienst gar nicht antrat.

Die öffentliche Meinung war chronisch schwach, Gesetze und Gerichtsbeschlüsse des Lagerrates konnten straflos mißachtet werden.

Im Lagerrat wurde häufig entsprechend dem Stimmverhalten und Willen der schlagkräftigsten Jungen abgestimmt. Dazu bedurfte es keiner Drohung. Schon die prinzipielle Fähigkeit, drohen zu können, reichte völlig aus. So blieben alle Beschlüsse gegen Gewalttätigkeiten zunächst ziemlich wirkungslos.

Die Helfer unternahmen etliche Versuche, die untätige **Lethargie und Verantwortungslosigkeit** zu bekämpfen.

Die Vorschläge und Versuche, festgelegte geringe Geldbußen einzuführen (für Mißachtung des Gerichts und Verweigerung des Küchendienstes), wurden abgelehnt. Eine **rasch wieder abgeschaffte Geldbuße für Verweigerung des Küchendienstes bewirkte jedoch, daß zumindest dies Problem für alle Zukunft verschwand, da die öffentliche Meinung dazu sich deutlich manifestiert hatte**.

Um die Diskussion zu beleben und die Wirkung der eigenen strafablehnenden Haltung aufzuheben, schlug Wills sogar die Einführung autoritärer Disziplinformen vor und **staffelte** im Dezember 1936 das von ihm gezahlte wöchentliche **Taschengeld**, bisher 2 Shilling, entsprechend der Arbeitsleistung zwischen 1 ½ und 2 ½ s.

Die dadurch ausgelöste **Rebellion** führte zum Beschluß der Abschaffung jeglicher Regierung und zur Ausrufung der **Anarchie**, bis die Mehrheit 4 Wochen später reumütig den Lagerrat als Regierung wieder einführte.

Sie hatten erfahren und begriffen, daß es sehr viel schwieriger und anstrengender ist und sehr viel mehr Selbstdisziplin erfordert, keine Regeln zu haben.

Kurzfristig wurden auch andere Organisationsformen mit einer Art geschäftsführender Regierung erprobt, die hier nicht weiter interessant sind.

Auf Vorschlag der Helfer wurde im September und **Oktober 1938 schließlich ein neues Organisationssystem** diskutiert und schließlich einstimmig als schriftlich fixierte **Verfassung** beschlossen. Diese bis zum Ende des Lagers gültige Verfassung entlastete die Jugendlichen etwas von der für sie zu großen, angsterzeugenden individuellen Selbstverantwortung und gab ihnen ein größeres Sicherheitsgefühl durch die quasi äußerliche finanzielle Sanktion von Nachlässigkeit, Untätigkeit und Zerstörung. Gleichzeitig wurden dadurch die Wirkungen solchen Verhaltens deutlich und unleugbar vor Augen geführt. Die Verfassung bildete den bedeutenden **Wendepunkt** in der Geschichte des Lagers, das Ende der Gründungsphase mit Bedürfnis nach totaler Freiheit und mit Mißtrauen gegen die Erwachsenen.

Die Verfassung markierte eine neue Phase, in der freiwillig die Einschränkung der totalen Freiheit, die Notwendigkeit einer gewissen Ordnung, Autorität und Sanktion sowie eine gewisse Arbeitspflicht anerkannt wurden.

Die erwachsenen **Helfer wurden nun *Chefs*** (gang bosses) der Arbeitstrupps und stellten die Jugendlichen gegen **Bezahlung** (1 s Stundenlohn) vormittags (20 Std. wöchentlich) in ihrem Trupp an.

Die Arbeit konnte (und wurde meist!) freiwillig und unbezahlt auch am Nachmittag und Abend fortgesetzt werden, aus Spaß an der Arbeit und als Beitrag zum gemeinsamen Wohlergehen.

Von Neuankömmlingen wurde 4 Wochen lang gar keine Arbeit verlangt. Vom Wochenlohn (20 s = 1 £) wurden abgezogen:

15 s	für Unterkunft und Verpflegung
2 s	für den persönlichen Bekleidungsfond. Der Jugendliche tritt damit als *Berechtigter* statt als *Bittsteller* um neue Kleidung auf.
½ s	als Steuer für den Lagerrat. Die Helfer wurden ebenso besteuert.

Als Taschengeld blieben - wie bisher - 2½ s übrig. Der **Lagerrat erhielt** so eine greifbare deutlichere **Verantwortung in Form von Geld**. Er wurde finanziell **verantwortlich für den Ersatz aller** durch Sorglosigkeit oder absichtlich **zerstörten**, verlorengegangenen oder gestohlenen Sachen, wie Fensterscheiben, Geschirr, Besteck etc. Vom jeweils Schuldigen konnte er Ersatz seiner Kosten verlangen.

Die **Hauptausgabe des Lagerrates war die Zahlung des Unterkunfts- und Verpflegungsanteils derjenigen, die nicht genug gearbeitet hatten**. Ein konsequenter Arbeitsverweigerer verbrauchte zeitweise das gesamte Steueraufkommen, so daß die Wiederaufladung der Radio-Akkumulatoren unmöglich wurde. Die öffentliche Meinung der Kameraden übte Druck zur Arbeit aus, bei der allgemein herrschenden Toleranz allerdings nur mäßig.

Niemand wurde zur Arbeit gezwungen, einzige Sanktion blieb der Einkommensverlust. Wer (vormittags) untätig war, schädigte sowohl sein Taschengeld und seinen Kleiderfonds als auch die Gemeinschaft.

Andere Probleme wurden ähnlich erledigt. Denen, die entgegen den Beschlüssen ihr Bett nicht vor Arbeitsanfang gemacht hatten, machte es der Reinigungsdienst (cleaning orderly) und stellte es dem Lagerrat mit 2 d in Rechnung, der es vom Schuldigen wieder einzog (12 d = 1 s).

Für besondere Arbeiten von Bürgern - wie Steine lesen zum Bau eines Wegs - bot Wills *dem Rat* ½ d per Eimer. Auch soziales Engagement einzelner wurde so finanziell verdeutlicht.

Kurz nach der Verfassungseinführung folgte im Winter 1938 eine weitere Reform: Nach einer Welle von Gewalttätigkeit entstand das äußerst wirksame **einzige *Strafgesetz*, das für jeden körperlichen Angriff 1 s Strafe androhte**. Die Jüngeren und Schwächeren hatten begriffen, daß die Durchführung dieses Gesetzes den gewalttätigen Angriffen endlich ein Ende setzen konnte. So sorgten sie für die nötigen Anzeigen.

Die Strafe wurde später **halbiert, ohne daß die Wirkung nachließ**. Offensichtlich wirkte weniger die Furcht vor dem finanziellen Verlust, sondern diese einzige Strafe machte unübersehbar deutlich und greifbar, daß die öffentliche Meinung ein Verhalten scharf mißbilligte. Und diese deutlich manifestierte öffentliche Meinung (nicht die Strafe) verhinderte weitere Angriffe. In Zukunft wurde bei Abstimmungen nicht mehr so sehr auf das Stimmverhalten der kräftigsten Jungen Rücksicht genommen. Das Gesetz belebte und stärkte so vor allem die Autorität und Selbstverantwortung der demokratischen Selbstregierung, und eben dies war die Absicht gewesen. Nun fürchtete sich niemand mehr, seine Meinung zu äußern, und der Rat erhielt echte Autorität.

Wegen des Krieges wurde das Lager im Januar 1941 **geschlossen**. In den Jahren 1944 - 1946 fand im gleichen Lager in Hawkspur ein *Q-Camp for boys* mit 11 - 15jährigen evakuierten Jungen statt. Lagerleiter war Arthur T. Barron, der im *alten* Hawkspur Camp erst als Student, dann als Mitarbeiter die Bau-Abteilung anführte und der in den 60er Jahren *therapeutic adviser* in der Kingsmuir-School der ehemaligen Summerhill-Lehrerin Lucy Francis wurde.

15. David Wills im Barns House (1940 - ca. 1945)

15.1. Gründung und Anfangszeit

Im Sommer 1940 übernahm Wills das *Barns House*[215] am Ufer des River Tweed in Peebleshire, Schottland als neues Evakuierungsheim für ca. 30 extrem *schwierige* Jungen aus Edinburgh. Dieses neugegründete Jungenheim wurde von einem meist aus Quäkern bestehenden Verein *Barns House Committee* initiiert und getragen, welches Wills - wie bei Quäkern üblich - sehr freie Hand ließ, auf seine Weise zu arbeiten. Es gab zwar Arbeitsteilung, aber keine Hierarchie oder sozialen Unterschiede zwischen den 7 oder 8 Mitarbeitern (incl. Hauspersonal).

Die 8 bis 14jährigen schulpflichtigen **Jungen stammten durchweg aus schwer gestörten Unterschicht-Familien**: Nur bei 4% von 50 untersuchten Kindern (2 Brüder!) lebten Vater und Mutter verheiratet zusammen, ohne ihre Kinder deutlich abzulehnen! Fast alle Kinder waren wenig umsorgt und geliebt worden und waren dementsprechend *schwierig*. Sie waren häufig hart und meist unklug gestraft worden und entsprechend ängstlich, unwahrhaftig, mißtrauisch und aggressiv. Sie hassten die Schule und die Erwachsenen allgemein.

Etwa zwei Drittel der Kinder hatten Diebstähle oder Einbrüche begangen, und jeweils etwa ein Drittel hatte Gerichtserfahrung oder schwänzte hartnäkkig die Schule; oder nässte oder kotete ein; oder war besonders unregierbar, wild, unbeherrscht aggressiv und von irrationalen Ängsten geplagt.

Da Barns lediglich ein Evakuierungsheim war, konnten die Eltern ihre Kinder jederzeit grundlos zurückholen und taten dies auch oft: drei Viertel aller Entlassungen erfolgten gegen Wills ausdrücklichen Protest. Die Eltern und Familien waren das eigentliche Problem, das das Heim nicht lösen konnte.

215 Die Arbeit im Barns House wird von Wills (1945) ausführlich beschrieben. Wills Nachlass sowie Materialien zum Barns House befinden sich im P.E.T.T. Archiv in der New Barns School (vgl. Anhang Archivalien).

Die Jungen hatten bisher noch niemanden getroffen, dessen Anweisungen nicht von offenen oder versteckten Straf-Androhungen begleitet waren. Aus den bereits beschriebenen Gründen (Kapitel 7.2.) und aufgrund der persönlichen Überzeugung verweigerten die Erwachsenen in Barns radikal jede Bestrafung, blieben ruhig und liebevoll (oft mit Mühe!!) und durchlebten harte Wochen, denn die Jungen suchten hartnäckig - aber vergeblich - den Punkt zu finden, bei dem sie eben doch bestraft würden. In den ersten Wochen herrschte ein dementsprechendes Chaos, jede Organisationstätigkeit war unmöglich, die Jungen rannten kreischend und türenknallend durchs Haus, zerbrachen Geschirr und Fensterscheiben und schwänzten in Massen die Schule. Anfangs waren sie erstaunt, daß sie dafür nicht wie üblich und wie von der Schulbehörde empfohlen, mit dem Lederriemen oder Rohrstock geprügelt, sondern lediglich freundlich zur Schule eingeladen wurden. Durch ihr wüstes Benehmen versuchten sie die Erwachsenen zu zwingen, ihnen die Form von Sicherheit zu geben, die sie kannten: strenge Verbote und äußeren Zwang. Die erwachsenen Helfer in Barns zielten dagegen auf eine andere Form von Sicherheit, die nicht aus Wohlverhalten, sondern aus dem Wissen entspringt, un-bedingt geliebt zu werden.

Jede neu eintreffende Gruppe begann zunächst mit diesem wilden Verhalten, bis am Ende des Schultrimesters und Beginn der Ferien alle 30 Jungen zusammen waren. Einzelne Helfer waren am Rande der Verzweiflung.

Zu Beginn des 2. Trimesters hatte sich das Verhalten der Jungen ganz deutlich gewandelt, sie standen nicht mehr in prinzipieller Opposition zu den Mitarbeitern und schienen nun von ihrer Sicherheit überzeugt und bereit zu sein, die Erwachsenen zu akzeptieren.

Jetzt erst konnte die Therapie beginnen.

15.2. Beginn der Selbstregierung

Auch in Barns führte Wills die Selbstregierung ein, aber ohne die wirtschaftliche Komponente, die für die 8 bis 14jährigen Jungen, zumal neben dem Schulunterricht, wohl eine Überforderung gewesen wäre.

Die ersten sehr unordentlichen und rowdyhaften Vollversammlungen (house meetings) aller Erwachsenen und Kinder leitete und protokollierte Wills selbst. Anfangs waren die Jungen äußerst mißtrauisch und lehnten Erwachsenenvorschläge häufig aus Prinzip ab, und diese seltsamen Erwachsenen ließen sich dies auch ohne weiteres gefallen. Nachdem am Ende des 1. Trimesters sämtliche 30 Jungen eingetroffen waren, schlug Wills die **Wahl**

von Beamten vor. Um Änderungen zu erleichtern, sollte die Amtszeit am Anfang nur einen Monat dauern.

Die Kinder wählten zu ihren ersten Beamten, dies waren Vorsitzender, Sekretär (= Protokollschreiber) und Schatzmeister, ausschließlich erwachsene Helfer. Erst nach drei Monaten wurde ein Junge Vorsitzender, mit Wills als Stellvertreter.

Die **Vollversammlung organisierte** und um-organisierte Dienste oder Ämter wie Bettenmachen, Spülen, Kartoffelschälen etc., außerdem die Parties und Konzerte, die damaligen Wettbewerbe zwischen den Schlafsälen, die Benutzung der Spiel-Materialien, und sie bestellte ein Komitee, das ein Geschenk für die Briefträgerin kaufte.

Außerdem wurde bald über verschwundene Glühbirnen und die lästigen Störungen ruhiger malender und bastelnder Kinder durch tobende andere diskutiert.

Das Betreten fremder Grundstücke durch die Kinder, vor allem in den wilden Anfangsmonaten, wurde zur ersten wichtigen Angelegenheit, die vor die Vollversammlung kam. Die Jungen überquerten Felder, Äcker, Grundstücke und Zäune mit größter Selbstverständlichkeit und richteten auch Schäden an Heuhaufen an, so daß die Nachbarn protestierten, auch der nebenan wohnende Vermieter des Heimgebäudes.

Zwar waren sich in der Vollversammlung alle einig, keine fremden Grundstücke zu betreten, aber die Kinder waren es gewohnt, alle Regeln zu übertreten, sobald niemand zusah. Die Haltung der Versammlung wurde zunehmend fester, die Namen der Übeltäter wurden verlesen, **schließlich beschränkte die Vollversammlung den freien Ausgang**. Jeden Freitag wurde eine Liste der vertrauenswürdigen Jungen (freemen) aufgestellt, die ausgehen durften.

Da die leidige Grundstücksangelegenheit den **Mietvertrag und damit die Existenz des Heims bedrohte**, hielt Wills es für gerechtfertigt und notwendig, hier gezielt und massiv seine **Einfluss**möglichkeiten auf die öffentliche Meinung zu nutzen (Überredung oder Überzeugung statt Erfahrungslernen!), indem er immer wieder appellierte, begründete und die Gefahren beschrieb, mit einigem Erfolg. Das Problem löste sich aber vor allem dadurch, daß Kinder und Nachbarn einander kennenlernten, die Grundstücke also nicht mehr *fremd* waren und eher betreten werden durften.

Das Aufstellen von Regeln und Verboten stellte sich bald als unzureichend heraus: Die Regeln wurden gebrochen, und 100 Anschuldigungen pro Woche (bei 30 Jungen) waren keine Seltenheit. Die Vollversammlung war damit schnell überfordert und setzte deshalb zur Behandlung von Anschuldigungen ein täglich tagendes **Komitee** aus 5 gewählten Jungen, einer aus jedem Schlafsaal, und einem Erwachsenen ein. Gesetze gegen Diebstahl und

tätliche Angriffe wurden nie verabschiedet, beides galt durch allgemeine Übereinstimmung als verboten und strafbar. Eines Gesetzes bedurfte es da nicht.

Die **Strafen** waren meist einfache Wiedergutmachungen, etwa Rückgabe von gestohlenen Dingen, Neubeschaffung, Ausgleichszahlungen, Schmerzensgeld.

Ein Schüler, der den Lehrer schlug, mußte ihm einige Tage lang die Schuhe putzen. Als der Lehrer einen Schüler (nach massiven Provokationen) geschüttelt hatte, wurde auch er ganz selbstverständlich zum Schuheputzen verurteilt. Strafe im Sinne gezielter Schadenszufügung gab es nicht.

15.3. Diktatur und Regierung der Bürgervereinigung 1942

Formal-technisch betrachtet gab es eine starke Selbstregierung in Barns. Die Erwachsenen spielten aber bei den Entscheidungen der Vollversammlung eine sehr bedeutende Rolle, sie wurden stets automatisch als verantwortlich und als zuständig betrachtet, die Kinder vom Aufstehen bis zum Zubettgehen bei allem zu beaufsichtigen. **Man überließ den Erwachsenen**, sehr bequem, in der Praxis gern die Sorge dafür, daß Regelverstöße vor die Versammlung oder das Komitee gebracht wurden.

Nach 18 Monaten lief alles mit Hilfe der Erwachsenen routiniert und recht ordentlich, so daß Wills auf Änderung sann. Er versorgte einen Jungen, dem die Vollversammlung etliche Beschränkungen auferlegt hatte, gezielt mit Argumenten dafür, alle Regeln (und damit Beschränkungen) aufzuheben und völlig neu zu beginnen. Der so gut begründete Vorschlag des Jungen wurde von der Vollversammlung einstimmig angenommen. Es wurden aber keine neuen Regeln erlassen.

Wills nahm dies gezielt und absichtlich zum Vorwand, **die Diktatur des Heimleiters auszurufen und die lahme erwachsenenabhängige bisherige Selbstregierung zu beseitigen**. Er schaffte den freien Ausgang ab, diktierte alle Regeln und das Ämtersystem und führte etwas (sehr wenig!) formelle Disziplin ein, um die Diktatur ein wenig unangenehmer zu gestalten.

Die Kinder fügten sich - zu Wills Mißvergnügen - relativ problemlos in seine Diktatur und gehorchten. Wills erklärte, es gebe einen wichtigen Unterschied zwischen ihm und den anderen Diktatoren: ihn müsse man nicht gewaltsam stürzen, sondern er trete jederzeit zurück, sobald die Jungen eine Art demokratische Versammlung schafften, die bereit sei, das Heim wirklich

zu führen. Allerdings werde er die Regierung nicht an eine so jämmerliche Versammlung wie die bisherige übergeben, die selbst keine Meinung äußerte, den Erwachsenen alle Arbeit überließ und ihren Anträgen zustimmte, ohne daß die beschlossenen Regeln dann befolgt wurden. Wills überspitzte das Ganze sogar und erklärte, er werde das Heim an jeden übergeben, der das Heim wirklich führen könne.

Nach einer Woche - etwa Mitte Februar 1942 - wurde von einigen Kindern eine Versammlung all derer, die *die Diktatur beenden wollten*, einberufen. Die 13 Gründungsmitglieder **bildeten eine *Bürgervereinigung*** (citizens association) und wählten Wally zu ihrem Vorsitzenden. Wills hatte sich ebenfalls angesprochen gefühlt, war erschienen, bot seinen Rat an, hielt ebenso wie Wally eine Ansprache und ging wieder (um ausnahmsweise durch den Aufzugsschacht zu lauschen).

Die Mitgliedschaft (citizenship) stand nun jedem offen, der von einem Mitglied vorgeschlagen wurde, nachweislich gewillt war, *für Barns* zu arbeiten, und der mit Mehrheit akzeptiert wurde.

Die neue Bürgervereinigung arbeitete sofort eine selbstentworfene Verfassung aus und übernahm noch am selben Abend die praktische Leitung des Heimlebens. Je zwei Mitglieder, bzw. ***Bürger* amtierten turnusmäßig als diensthabende Beamte** (officer on duty) und bildeten ein Komitee, das Anklagen behandelte und täglich tagte (ohne Erwachsene - außer als Kläger, Beklagte, Verteidiger und Zuschauer). Diese beiden übernahmen die Aufsicht und Leitung bei Zubettgehen, Aufstehen, Waschen, Bettenmachen und die Speisesaalordnung. Trotz einiger Konflikte funktionierte dies auffallend gut, besser als in der Vergangenheit.

Die Aufsichtsbeamten übten offenbar keine persönliche, sondern eine Art Gemeinschaftsautorität aus. Denn auch junge und körperlich schwache Beamte konnten sich gegen stärkere Jungen durchsetzen.

Zu Wills Schrecken wurden alle Mitglieder der Association zu *Freemen* mit freiem Ausgang erklärt. Wer sich schlecht betrug, verlor aber schnell seinen Bürgerstatus wieder.

Die Regierung durch die Bürgervereinigung hatte starke **Auswirkungen auch auf die heimeigene kleine Schule**.

Der Oberlehrer dieser Schule war Barns gegen Wills Protest von der Schulbehörde zugewiesen worden. Er war von den Methoden nicht überzeugt, beobachtete sie aber als Experiment und war neugierig, ob sie funktionieren würden. Er bemühte sich sehr um eine loyale Haltung. Am Ende des äußerst chaotischen ersten Trimesters hatten er und einige Besucher sich, nach den üblichen Kriterien völlig zu Recht, bei der Schulbehörde beklagt über die zügellosen Zustände, und daß man ihn nicht bei der Aufrechterhaltung der Ordnung unterstützte. Das pflichtgemäß entsandte **Untersu-**

chungskomitee beanstandete zwar offiziell nichts, **empfahl** aber privat deutlich, ***einen Rohrstock in der Ecke*** bereitzuhalten. Ebendies tat der Lehrer nun und benutzte ihn häufig, bis Ende 1942 der bisherige Hilfslehrer Ben Stoddart, ein anerkannter Kriegsdienstverweigerer und ebenso wie Wills ein überzeugter Anhänger einer freien Erziehung, sein Amt übernahm. Doch während der Regierungszeit der Bürgervereinigung war noch der alte, verhaßte Lehrer Hauptlehrer, und der von den Jungen geliebte Ben war sein Assistent.

Gemeinsam mit dem friedlichen Sturz des Diktators Wills stürzte die Bürgervereinigung gewaltsam einen zweiten Diktator, den Hauptlehrer nämlich. Das war sicher auch eine Nebenwirkung von Wills Methoden, die gerade nicht zum Gehorsam erzogen, sondern zur Selbstbestimmung.

Zunächst schwänzten die älteren Jungen massenhaft die Schule, bis sie erfuhren, daß dies nur Wills - und nicht den verhaßten autoritären Lehrer - in Schwierigkeiten brachte. Dann besuchten sie die Schule, verhielten sich jedoch so **offen rebellisch**, daß der Lehrer schnell resignierte und gar nicht mehr versuchte, sich durch Prügel Respekt zu verschaffen.

Sein Assistent Ben übernahm nun die älteren Schüler in den Hauptfächern, auch um einen ungestörten Ablauf des Unterrichts der jüngeren Schüler überhaupt wieder zu ermöglichen. Alle **übrigen Erwachsenen - einschließlich Putzfrauen - gaben freiwillig Kurse** in Nebenfächern wie Poesie, Holzarbeiten, handwerkliche Arbeiten, Malen etc., was immer sie konnten. Obwohl der Besuch dieser Kurse freiwillig war, waren sie sehr gut besucht.

Bens **Hauptfächer-Pflichtschule wurde nun ähnlich wie das Heim selbst organisiert: Die Bürgervereinigung übernahm die Verantwortung** für Ordnung und Disziplin. Ihr (rotierend) diensthabender Beamter hatte Verstöße vor das täglich tagende Komitee zu bringen.

In der Schule war die Bürgervereinigung aber weniger erfolgreich als im Heim - vielleicht deshalb, weil ein Teil der Schüler weiterhin dem autoritären Lehrer unterstand und dies die Sicherheit der Freiheit stets bedrohte.

Diese Jungen waren durchweg erfolglose, frustrierte Schüler und fassten ihre neue Freiheit zunächst vor allem als die Freiheit auf, ihren Haß auf die Schule auszuleben, wenig zu arbeiten, zu spät zu kommen und sich undiszipliniert zu verhalten. **Ebenso wie 18 Monate zuvor im Heim testeten sie nun in der Schule**, wie weit sie gehen konnten, und stellten die Ablehnung jeder Zwangsdisziplin erneut auf eine harte Probe.

Auch **Curriculum und Lehrmethoden** wurden völlig der neuen Situation angepasst und auf die Interessen der Kinder sowie alltägliche praktische Brauchbarkeit ausgerichtet. Dies führte dazu, daß einige ältere Jungen freiwillig um gezielte Nachhilfe baten. Daraus entstand eine Art *Sub-*

Dalton-Plan mit Gruppentreffen der Schüler, die die Wochenarbeit jedes einzelnen bewerteten und der *Bürgervereinigung* darüber berichteten. Diese entschied dann über notwendige Maßnahmen, z. B. daß unerledigte Arbeiten am Wochenende fertiggestellt werden sollten.

Schließlich war es sogar möglich, sie an Bens freiem Tag **unbeaufsichtigt in der Schule** selbständig arbeiten zu lassen. Der staatliche Schulinspektor, der im November 1942 die Schule an einem solchen Tag besuchte, äußerte sich sehr beeindruckt.

Nach 8 Monaten wurde die Bürgervereinigung mit allgemeiner Zustimmung aufgelöst, da die Entwicklung neuer Systeme interessanter und lehrreicher ist als die routinierte Handhabung des bestehenden. Danach gab es mehrere Selbstregierungssysteme, teils gut und teils schlecht funktionierend, unter anderem eines mit einem der Vollversammlung verantwortlichen Kabinett aus dem Premierminister, der sich später Präsident nannte, und den Ministern für Beschäftigungen, für Routine, für Arbeit, für Schule, für Justiz und für Finanzen. In diesem System hatten nur die ausgangsberechtigten Freemen Stimmrecht. Eine allgemeine Kopfsteuer wurde hauptsächlich für Ministergehälter verwendet. Minister und Erwachsene zahlten den doppelten Satz. Anfangs tagte das gesamte Kabinett als Gericht, später nur noch bestimmte Minister zusammen mit Vertretern aus den Schlafsälen.

Später, wohl bei Kriegsende, wurde das Heim aufgelöst, doch in den 60er Jahren gehörte Wills dem Trägerverein der seit 1965 bestehenden *New Barns School* an, in der sich heute auch das P.E.T.T.-Archiv befindet, das u. a. Wills Nachlass und Materialien zu seinen Einrichtungen besitzt (vgl. Anhang Archivalien).

16. Der frühe A. S. Neill in Großbritannien

16.1. Exkurse

16.1.1. Zur Antiautoritären Erziehung

Es kann hier nicht darum gehen, die Literatur der 60er Jahre aufzuarbeiten, schon gar nicht die Diskussion um *antiautoritäre* Erziehung.

Neill und Summerhill gelten als *der* Vertreter und *das* Standardmodell der *antiautoritären Erziehung*. Daß Neill selbst den Begriff *antiautoritär* ausdrücklich[216] ablehnte, scheint mir eher unbedeutend zu sein, obwohl es auf ein gewisses Durcheinander der Begriffe hinweist.

Es waren wohl Werbegesichtspunkte, die den Rowohlt-Verlag dazu bewogen, den amerikanischen Originaltitel nicht wörtlich als *Summerhill - ein*

216 „Ich habe Angst, in etwas hineingezogen zu werden. Der Titel der deutschen Ausgabe von *Summerhill* ist *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Es ist der Titel des Verlages, nicht der meine. Verschiedene junge Deutsche versuchen, das Buch in ihrem Kampf für Kommunismus oder Sozialdemokratie oder was auch immer zu verwenden. Ich sage ihnen, daß das Buch nichts mit Politik zu tun hat. Politik bedeutet Demokratie. Demokratie: die Stimmen der schon in der Wiege kastrierten Massen. Ohne diese Kastration könnten wir vielleicht eine Politik haben, die aufrichtig und für das Leben wäre." (Neill 1982: 246)
Neill betonte, daß der Begriff *antiautoritär* nicht von ihm, sondern vom Rowohlt-Verlag auf den Titel gesetzt wurde: „Ich bekam deswegen eine Menge Protestbriefe von Deutschen, die sich getäuscht fühlten. Sie glaubten, dies sei ein politisches Buch - antiautoritär im politischen Sinne - aber es hat nichts mit Politik zu tun.
Doch das ist eigentlich unwichtig. Ich bin sicherlich anti-autoritär, gegen die Autorität von oben, aber nicht gegen eine Form von Autorität, wie wir sie in Summerhill haben." (Neill im Interview in *Der Mythos Summerhill* 1971: 42)
Die Diskussion in Deutschland hängte sich in starkem Maße am **Begriff** *antiautoritär* auf, wobei zudem oftmals *autoritär* mit *Autorität* mehr oder weniger gleichgesetzt wurde. Neills Ablehnung des Begriffs *antiautoritär* ist aber nicht prinzipiell: „Summerhill ist dann ‚antiautoritär', wenn unter ‚autoritär' die Herrschaft der Erwachsenen über die Kinder verstanden wird." (Neill 1970d: 25) Vgl. zum Begriffsstreit bei Neill auch Schmidt-Herrmann 1987: 106, 218 (Anm 52).

radikaler Ansatz der Kinderaufzucht, sondern während der politischen antiautoritären Bewegung verkaufsfördernd mit *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* zu übersetzen. Ein Buch übrigens, das gar nicht von Neill stammt, sondern von Neills amerikanischem Verleger Harold Hart, der es kunstvoll aus bewußt einseitig ausgewählten Bruchstücken von vier damals bereits veralteten Büchern Neills kombinierte[217]. Der Verkaufserfolg des Buches rettete Summerhill vor dem damals unmittelbar bevorstehenden finanziellen Bankrott.

Der Begriff *antiautoritär* scheint mir vom politischen Anarchismus, Syndikalismus und Rätekommunismus aus in die Pädagogik gekommen zu sein, vor allem über **Alice und Otto Rühle,**[218] die ihn schon Mitte der 1920er Jahre verwendeten (z. B. in: Jena 1925). Eine Herleitung des Begriffs aus der Kommune 2 greift zweifellos zu kurz[219].

16.1.2. Zu Otto Rühle

Otto Rühle weist überhaupt starke Ähnlichkeiten mit Neill auf[220] und die Rühles dürften Neill politisch, psychologisch und pädagogisch sehr nahe

---

217 Dies wird im Vorwort zur englischen Ausgabe erläutert. Dieses Vorwort ist der einzige nicht ins deutsche Buch übernommene Teil. Die ursprünglichen vier Bücher sind: *The Problem Child* (1926) *The Problem Parent* (1932) *That Dreadful School* (1937), *The Free Child* (1953). Zur einseitigen Auswahl veralteter Texte siehe Kapitel 18.7.1.

218 Otto und Alice Rühle waren von der antiautoritären Studentenbewegung als bedeutende politische und pädagogische Denker und Autoren wiederentdeckt worden. Viele ihrer Schriften wurden wieder aufgelegt, teilweise auch als Raubdrucke.

219 Claßen (1980: 657 ff.) glaubt, der Begriff *antiautoritär* sei 1967 in der Kommune 2 entstanden. Er erwähnt aber als Vorläufer den 1873 von Friedrich Engels (wohl für die Anarchisten) verwendeten Begriff *Antiautoritarier* (MEW 18: 305 - 308), was bestens zur Übernahme des ursprünglich politischen Begriffs in die anarchistischen Pädagogik passt. Classens durchschaut die Begriffsgeschichte - von den Anarchisten zur (anarchistisch geprägten) *Neuen Linken* - jedoch nicht und sieht in der teilweisen Begriffsübernahme durch die (auf die *Neue Linke* folgende Partei-orthodoxere) *Alte Linke* nur eine böswillige Täuschung.

220 Beide waren aus kleinen Verhältnissen stammende Volksschullehrer, freiheitliche Sozialisten, international denkende (und mit Ausländerinnen verheiratete) Kriegsgegner, die sich stark mit Tiefenpsychologie befassten und - mit Schwerpunkt radikal freiheitlicher Kindererziehung - sich als Herausgeber pädagogischer Zeitschriften und als pädagogische Schriftsteller betätigten.
Über Otto Rühles eigene Heimerziehungs*praxis* ist kaum etwas bekannt. Nachdem das Ehepaar Rühle 1917 nach Mulda im Erzgebirge gezogen war, baute es 1918 - 1920 im Waldhaus in Mulda ein Kindererholungsheim der 1. A. H. auf, über das leider nichts weiteres bekannt ist. Es wäre interessant, ob, wieweit und wie Rühle selbst hier eine antiautoritäre Erziehung praktizierte.
„Im Erzgebirge baute Rühle 1918 mit finanzieller Unterstützung eines Mühlenbesitzers (er stand zu den Linken in der SPD) im Waldhaus in Mulda gemeinsam mit seiner Frau ein Kindererholungsheim auf. In ihm fanden vor allem Kinder inhaftierter Genossen durch die

gestanden haben. Sie wirkten etwa zur gleichen Zeit im Dresdner Norden. Otto Rühle war in Dresden zweifellos ein *sehr* bekannter Mann[221], und die

---

Internationale Arbeiterhilfe (I. A. H.) Aufnahme. Aber auch Genossinnen und Genossen weilten nach der Entlassung aus der Haft hier.
Das Heim wurde 1920, nach dem Tod von Rühles Frau Johanna und Rühles Ausschluß aus der KPD, als Erholungsheim aufgegeben und von dem Mühlenbesitzer verkauft." (Maneck 1976: 11; unter Berufung auf Briefwechsel und Gespräche mit drei Arbeiterveteranen)

221 Über **Otto und Alice Rühle** existiert keine hinlängliche **Biographie**, man ist weitgehend auf die Vor- und Nachworte zu ihren Büchern angewiesen. Die Biographen Otto Rühles befassen sich fast ausschließlich mit dem *Politiker* und politischen Denker Rühle, nur selten mit dem *Pädagogen* oder einfach der *Person* Otto Rühle. Von O. Rühles erster Ehefrau wird nur das Ehe- und Sterbedatum erwähnt, seine Tochter nur als Ehefrau des Mannes, der Rühles Asyl in Mexiko arrangierte. *Pädagogisch* am brauchbarsten ist L. v. Werders Vorwort zu Rühle (1975). Maneck (1976) bearbeitet nur die uninteressantere Frühzeit. Unter *politischem* Aspekt am brauchbarsten die Arbeit von Mergner (1973). Anscheinend gibt es einfach kein weiteres Material über die Person Rühles, vermutlich auch, weil Rühles Wohnung mit Archiv, Bibliothek und Verlag 1933 von der SA gestürmt und verbrannt wurde. O. Rühles Nachlass im *Archiv des Internationalen Instituts für Sozialgeschichte* (Amsterdam) enthält nur Dokumente aus der Exilzeit in Mexiko.
Otto Rühle (geb. 23.10.1874) war als junger Lehrer rasch wegen sozialistischer und freidenkerischer Tätigkeit entlassen worden und wurde sozialdemokratischer Redakteur und Partei-Wanderlehrer, Landtagsabgeordneter, Reichstagsabgeordneter und Schulspezialist der SPD sowie der bedeutendste Unterstützer der Arbeiterjugendbewegung im Dresdner Raum.
Er stimmte im Reichstag am 20.3.1915 zusammen mit Karl Liebknecht als einziger gegen die Kriegskredite. Seine Kriegsgegnerschaft brachte den Hinterbänkler in die große Politik: er wurde enger Mitarbeiter Karl Liebknechts, Mitbegründer des Spartakusbundes (zeitweise Vorsitz) und der KPD (Sprecher der linksradikalen Mehrheit), nach dem Ausschluß Mitbegründer der linksradikalen KAPD, dann der syndikalistischen AAUE, wobei er eng zusammenarbeitete mit dem Kreis um die Zeitung *Die Aktion*. Als zeitweiliger Vorsitzender des Dresdner Arbeiter-und Soldatenrates setzte er den sächsischen König ab. Nach heftigem Streit mit Lenin in Moskau 1920 war er striktester Gegner der bolschewistischen Parteidiktatur, er forderte eine Arbeiterdemokratie durch in Betrieben frei gewählte Räte und wurde der bedeutendste deutsche Rätekommunist.
Nach dem Tod seiner ersten Ehefrau Johanna 1920 lernte er 1921 die 20 Jahre jüngere Individualpsychologin Alice Gerstel kennen, sie heirateten 1923. Alice Rühle-Gerstel brachte einen Teil ihres Vermögens in den gemeinsam gegründeten Selbstverlag *Am anderen Ufer* ein, in dem dann ihre Werke sowie ihre pädagogischen Zeitschriften *Am anderen Ufer* (1924/1925) und *Das proletarische Kind* (1925/1926) erschienen.
Aus Ottos Marxismus und Alices Individualpsychologie entwickelten sie gemeinsam eine marxistische Individualpsychologie (Adlermarxismus) (siehe A. Rühle 1927/1980). Nach Abklingen der revolutionären Bewegung wandelte sich O. Rühle in der ersten Hälfte der 20er Jahre vom Politiker zum Publizisten, Soziologen und Sozialpädagogen.
O. Rühle unterhielt enge Beziehungen zur anarchistischen Arbeiter- und Jugendbewegung, auch zu Ernst Friedrichs *Freier Jugend*: „An die ‚Freie Jugend' schlossen sich Rühles ‚Proletarische Kindergruppen' an. Mit diesen konkreten Ansätzen einer anarchistischen Kinder- und Jugendpädagogik steht Rühle fast allein. Lediglich Francesco Ferrer, der spanische Begründer einer nichtautoritären Schulpädagogik, ist ihm zur Seite zu stellen." (Lutz v. Werder / Reinhart Wolff, Nachwort zu Rühle 1975: 228)
Als ihnen klar wurde, daß Deutschland faschistisch werden würde, emigrierten die Rühles schon 1932, zunächst nach Prag, dann 1935/1936 nach Mexiko. Dort wurde O. Rühle 1936 Sekretär des Ausschusses zur Prüfung der in den Moskauer Schauprozessen erhobenen An-

international berühmte Hellerauer Schule, in der Neill als einer von 3 Direktoren fungierte, hat O. Rühle zweifellos gekannt. Schließlich hatte er als Reichstagsabgeordneter nur wenige hundert Meter entfernt gewohnt[222] und sich mehrfach ausdrücklich für die dort betriebene Rhythmische Gymnastik ausgesprochen[223]. Eine Bekanntschaft der beiden *antiautoritären* Pädagogen liegt außerordentlich nahe, lässt sich aber (trotz einiger Suche!) nicht nachweisen[224] und hat vermutlich nicht bestanden[225].

Doch ein Vergleich von Neill und Rühle, beide ausdrückliche Befürworter selbstregierter Kinderrepubliken und bedeutende pädagogische Vorbilder der *antiautoritären Bewegung* der 60er Jahre[226], ist noch aus anderen Gründen interessant. **Neill wird häufig als *unpolitisch*** oder *bürgerlich* **wahrgenommen** und versucht gelegentlich auch, sich als unpolitisch darzustellen (vgl. Kapitel 16.1.3.).

---

schuldigungen gegen Trotzki (Vorsitz: der Reformpädagoge John Dewey) und kam dadurch - trotz weiterbestehender grundlegender Meinungsverschiedenheiten - in engen freundschaftlichen Kontakt zu Leo Trotzki, dem 1940 vom sowjetischen Geheimdienst ermordeten Organisator der russischen Oktoberrevolution und der Roten Armee.
Am 24.6.1943, als Otto Rühle an Herzschlag starb, nahm sich Alice Rühle das Leben.

222 Otto Rühle zog 1910 von Halle nach Dresden. Im Dresdner Adressbuch von 1914 - 1917 ist *Otto Rühle, Reichstagsabgeordneter*, mit der Adresse Ruschweg 4 verzeichnet. Dies liegt noch im Kleinhausviertel, die dortigen Wohnungen wurden nur an Mitglieder der Baugenossenschaft vergeben, dies setzt eine sehr bewußte Entscheidung für die Gartenstadt voraus (vgl. Gartenstadt Hellerau 1911: 68 f.), die er auch sonst als sozialistische Errungenschaft lobte. Rühles Haus (-nummer) konnte ich nicht auffinden, allerdings auch keine Baulücke (Umnumerierung?).
1917 zog er mit Familie nach Mulda bei Freiberg im Erzgebirge, wo das Ehepaar Rühle 1918 - 1920 ein IAH-Heim aufbaute, und später (wann?) nach Buchholz-Friedewalde im Norden Dresdens, wo er dann 1924 mit seiner zweiten Frau den Verlag *Am anderen Ufer* gründete.

223 Vgl. O. Rühle (1920a: 19, 31).

224 Neill erwähnt ihn nicht (weder 1923a noch 1982), ebensowenig die Biographen Hemmings (1972) und Croall (1984). Die Rühles erwähnten Neill in ihren beiden Zeitschriften ebenfalls nicht. Und obwohl sie Kinderrepubliken ausdrücklich fordern, berichten sie zwar über die Kinderrepublik von Paul Felix Lazarsfeld und Ludwig Wagner, aber über keine andere. Vgl.: Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften, in: Das Proletarische Kind (2.1926, 1: 8 ff.); Sofie Lazarsfeld: Familienerziehung oder Gemeinschaftserziehung (ebd: 13 ff.).

225 Die einzig nachweisbare Verbindung ist Max Nitzsche, der Schulleiter der (Reform-) Volksschule Hellerau, der 1922 auch Mitglied des Aufsichtsrats der *Neuen Schule AG* war (zu der Neills Ausländerabteilung gehörte, vgl. Kapitel 18) und der auch in Rühles Zeitschrift Das proletarische Kind schrieb (2.1926,6: 129 ff.).

226 Rühles Argumentation wurde von Otto Felix Kanitz (in der österreichischen sozialdemokratischen Kinderfreunde- und Falken-Bewegung) weitergeführt und gelangte auf diesem Wege gegen Ende der 20er Jahre auch in die deutsche Kinderfreunde- und Falkenbewegung von Kurt Löwenstein mit ihren riesigen Sommerzeltlager- Kinderrepubliken. Kanitz war ebenfalls ein für die antiautoritäre Bewegung der 60er Jahre wesentlicher Pädagoge.

Neill war (anders als Rühle) vor allem als ein pädagogischer *Praktiker* bedeutend und nur ein sehr dürftiger pädagogischer / psychologischer Theoretiker, der allenfalls nebenbei und vor allem in Briefen - dann allerdings meist deutlich und radikal - die eine oder andere politische Nebenbemerkung machte. Eine genauere Analyse seiner Originaltexte (die hier nicht zu leisten ist), würde meiner Überzeugung nach eine weitestgehende Übereinstimmung mit denen des KPD- und KAPD- Mitbegründers und führenden deutschen Rätekommunisten O. Rühle erbringen und so das Bild vom *unpolitischen* Neill endgültig widerlegen (dazu Kapitel 16.1.3.). **Die Darstellung der Rühleschen Vorstellungen mag einen Hintergrund für die Betrachtung Neills abgeben**. Der nachfolgend beschriebenen Argumentationsweise Rühles hätte Neill - meiner Meinung nach - durchaus weitgehend zugestimmt.

Die Ereignisse nach dem 1. Weltkrieg hatten gezeigt, daß trotz der günstigen ökonomischen und politischen (Herrschaft der Arbeiterräte!) *objektiven* Voraussetzungen der als sicher erwartete Sozialismus nicht errichtet werden konnte. Zur Erklärung des ausgebliebenen Sozialismus bei der doch *objektiv* revolutionären Situation wurde von Freudomarxisten, Adlermarxisten und Reichianern der *subjektive Faktor* herangezogen: der durch Erziehung und die Lebensweise in der bürgerlichen Gesellschaft bedingte *autoritäre Charakter* des dann autoritären Menschen. Deshalb müsse der bisherige Marxismus durch die (jeweilige) Psychologie ergänzt werden.

Vereinzelung, Konkurrenz, Egoismus, Oben-Unten-Beziehungen, Herrschafts- und Machtstreben, Autorität, Angst, Gehorsam und Unterordnung durchziehen die ganze bürgerliche Gesellschaft, selbst die sozialistischen Parteien und Gewerkschaften. Auch dort herrschen Männer über Frauen, Alte über Junge, Funktionäre über Mitglieder. Auch dort wird autoritär erzogen, und die dann autoritär strukturierten Menschen sind zu Solidarität, Revolution und Sozialismus unfähig.

Es bedarf nun primär einer anderen Lebensweise und einer anderen Erziehung: der Befreiung von Angst und geistig-psychischer Autorität. Dies nicht nur im öffentlichen Bereich von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft, sondern besonders und vor allem auch im Privatbereich von Liebe, Ehe, Sexualität, Familie, Erziehung, Moral und religiöser Orientierung muß die Zwangsautorität weichen, damit sich unautoritäre *Neue Menschen* und nicht traditionelle *autoritäre Machtmenschen* entwickeln.

Rühle dreht die bisherige Reihenfolge um: Sozialismus entsteht (wie gesehen) nicht durch die politische Revolution als einmaligem Gewaltakt, nach dem sich dann auch die Kultur (Überbau) umstrukturiert. Sondern die sich langsam und stückweise über einen langen Zeitraum vollziehende kulturelle Revolution, die Umstrukturierung der gesamten Kultur nach einem neuen

(sozialistischen) Prinzip wird schließlich auch die politische und soziale Demokratie mit sozialistischer Bedarfswirtschaft statt kapitalistischer Warenwirtschaft hervorbringen.

Die Kommune soll Ehe und Familie ersetzen, und Kinder sollen von klein auf ohne Trennung der Geschlechter gemeinsam und gesellschaftlich versorgt und erzogen werden, selbstverständlich bei freier Gesundheitsfürsorge und mit unentgeltlichen Lehrmitteln: im Gebärhaus, Mütter- und Säuglingsheim, Kinderpflegeheim, Kindergarten, Tagesheim oder in der Hauskommune.

Otto Rühles schon 1920 veröffentlichte Idealvorstellung einer Schulerziehung könnte auch als treffende Schilderung von Summerhill gelten (kursive Hervorhebungen sind im Original gesperrt gedruckt):

Auch für Rühle ist „das Kind von Anfang an als schöpferisches Wesen zu würdigen“ (O. Rühle 1920a: 20).

„Die Kinder finden sich nach *Neigungs- und Begabungsgruppen* zusammen, die in ihrer Konsistenz unausgesetzt wechseln, denn das Kind genießt - selbstredend immer innerhalb der wirtschaftlichen Bedingungen und Notwendigkeiten - die *größte Wahlfreiheit* und das *freieste Bestimmungsrecht* in bezug auf Arbeit und Unterricht. Der geistige Zwang hört auf. Es gibt keine allgemein verbindlichen Lehrgänge und keine am grünen Tisch für das ‚Normalkind‘ entworfenen, amtlich verfügten Lehrpläne mehr. Für die Arbeit im Betrieb ist die Betriebsordnung da, an deren Aufstellung auch die produzierende Jugend mit beteiligt ist“... (O. Rühle 1920a: 26)

„*Im übrigen sind Strafen, welcher Form auch, unter allen Umständen ausgeschlossen*. Oberster Leitgedanke soll sein: bei straffster Organisation und nachdrücklichster Betonung des Gemeinschaftszwecks größte Selbständigkeit und denkbarste Freiheit des Individuums.“ (O. Rühle 1920a: 27)

„Doch auch auf anderem Wege noch werden Kindergärten und Spielschule zu Weckern des Gemeinschaftssinnes und Pflegern sozialer Gefühle. Indem das Kind sich eingliedert in die lebendige Kette der jugendlichen Spiel- und Arbeitsgemeinschaft, muß es sich anpassen, eingewöhnen, unterordnen; es muß Rücksicht nehmen, verzichten und fordern, sein Recht wahren und kämpfend seinen Platz behaupten - genau wie die Erwachsenen draußen im Leben. Ängstlichkeit und Schüchternheit setzen sich in Entschlossenheit und Schlagfertigkeit um; Mangel an Selbstvertrauen verwandelt sich in Kraft, Ausdauer und Mut. Übereifer und Jähzorn werden gebändigt; Unsoziales wird ausgemerzt. So wird das Kind geübt in Tugenden, ohne die es ein Zusammenleben von Menschen nicht gibt, in Verträglichkeit, Gefälligkeit, Unterordnung unter das Ganze, Selbstdisziplin, Solidarität. ‚Wo kann denn das Kind‘, fragt Jean Paul, ‚seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben und Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaat unter seinesgleichen? Schulet Kinder durch Kinder! Der Eintritt in den großen Kinderspielplatz ist für sie einer in die große Welt.“ (O. Rühle 1920a: 21 f.)

„*Lehrer und Erzieher in den Betrieben werden alle vorbildlichen Arbeiter sein.* Nicht in erster Linie Berufspädagogen, sondern Arbeiter, Bauern, Gärtner, Handwerker, Techniker, Künstler.“ (O. Rühle 1920a: 31)

„*Nur Religion als Lehrfach hat aufgehört zu existieren.* Sie ist eine reine Privatangelegenheit geworden - soweit für dieses Opium noch Bedarf vorhanden ist. Im Geschichtsunterricht und in der Philosophie wird ihre historische Beleuchtung und Würdigung den Platz finden, der ihr im Rahmen der Wissenschaft zukommt. Sonst aber hat sie in der Schule nichts mehr zu suchen.

Das Kind, das Kindergarten und Spielschule durchlief und etwa mit 8 oder 9 Jahren in die gesellschaftliche Produktion eintrat, wählt sich einen Kursus, in dem es die Elemente des Schreibens, in dem es die Anfänge des Rechnens gewinnt. Es ist in seiner Wahl absolut frei; es darf ganz seinen Neigungen folgen. Findet es Vergnügen daran, beispielsweise nur Rechenkurse zu bevorzugen, um auf diesem Wissensgebiet, seiner Anlage entsprechend, etwas tüchtiges zu lernen - schön! Kein Mensch wird es daran hindern. Ein anderes Kind geht in naturwissenschaftlichen Kursen auf, ein drittes verschreibt sich der Kunst, der Literatur, den Sprachen. Da sind Kinder, die eine möglichst allseitige Bildung erstreben, und andere, die sich in Spezialgebiete vertiefen. Solche, die organisch vorwärts schreiten, und solche, die oft wechseln und umsatteln, um - ewig unbefriedigt - immer wieder von vorn zu beginnen. Jeder nach seiner Fasson! Es herrscht Wahlfreiheit und Selbstbestimmungsrecht. Wir leben nicht mehr im Zwangsstaat und in der Zwangsschule! Wir sind freie kommunistische Bürger! Nur insofern sind Schranken gezogen, als für die unteren Stufen mehr Elementarkenntnisse und grundlegende Allgemeinbildung, für die mittleren Stufen mehr fachmännische Ausbildung in Anlehnung an die praktische Arbeit im Betrieb, für die höheren Stufen mehr wissenschaftliche Vertiefung in Fachgebieten dargeboten werden. Doch sei ausdrücklich bemerkt, daß die Stufenfolge an kein bestimmtes Lebensalter gebunden ist und daß es jeder Begabung jederzeit möglich ist, Zugang zu jeder Wissenschaft und jedem Bildungsgebiet zu erlangen.“ (O. Rühle 1920a: 34 f.) Ebenso ist auch Erwachsenen noch Schulbesuch möglich.

„Kommt der Lehrer in seinen Darbietungen den Ansprüchen der Teilnehmer nicht genügend entgegen, sei es, daß seine Methode zu trocken, seine Stoffbeherrschung zu mangelhaft, seine wissenschaftliche Erkenntnis nicht einwandfrei ist, so werden ihm die Teilnehmer davonlaufen und seine Kurse werden absterben.“ (O. Rühle 1920a: 35)

„In Verbindung mit dem gesamten Bildungs- und Erziehungssystem stehen: Musik, Turn- und Zeichensäle, Laboratorien, Bibliotheken, Lesehallen, Museen, Stern- und Wetterwarten. Und ergänzend greifen in das Erziehungswerk ein: Konzerte, Theatervorstellungen, Wanderungen, Besichtigungen, Ausstellungen.“ (O. Rühle 1920a: 36)

Die Selbstregierung der Schulen geschieht nach dem Räte-Prinzip: „Die Lehrer, befreit von dem behördlichen Stachelhalsband des Rektorats und der Schulinspektion, wählen *Fachschulräte*, die Schüler schaffen sich in *Schülerräten* ihre Vertretung.

Zusammengefasst wird die Verwaltung des Erziehungs- und Unterrichtsbetriebs einer Schulgemeinde im *Schulgemeinderat*, der gebildet ist aus gewählten Vertretern der Arbeitereltern, der Lehrer, der Schüler (von einer bestimmten Stufe an) und der

Regierung, d. h. des Arbeiterrats. Dieser Schulgemeinderat stellt die Lehrkräfte an und kontrolliert ihre Tätigkeit"... (O. Rühle 1920a: 38)

16.1.3. Neill und die Politik

Neill wird häufig wahrgenommen als der unpolitische Leiter einer teuren Privatschule für wohlhabende Kreise, der es zudem ablehnt, Kinder zum Klassenkampf zu erziehen. Er gilt **als *unpolitisch*** oder *bürgerlich* und versuchte gelegentlich auch, sich als unpolitisch darzustellen[227]. Neill äußerte häufiger, daß Politik nicht seine Sache sei und ihn nicht interessiere[228]. Das

---

227 „Ich bin nie in einer Partei politisch oder auf andere Weise aktiv geworden." (Neill 1982: 246) Dem steht seine - später beschriebene - Aktivität in den 30er Jahren und seine Labour-Mitgliedschaft vor dem Ersten Weltkrieg entgegen. Vergleiche auch Neills Ablehnung des politischen Begriffs *antiautoritär*.
Ausgerechnet in seinem bekanntesten Buch wurden (gegen seinen Protest) sämtliche radikalen, den Buchverkauf behindernden Äußerungen gezielte ausgelassen (vgl. Kapitel 18.7.1.). Ihre mangelnde Wahrnehmung ist daher nicht verwunderlich.

228 Neill schreibt, seine Erziehung habe nichts mit Politik zu tun (Neill 1970d: 25, 1982: 246): „Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Veränderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen." (Neill 1969: 40)
„Nein, ich kann in der Politik oder bei den Politikern nicht viel Ehrlichkeit erkennen." ... „Solange wir Reiche und Arme haben, kann es eine wahre Demokratie nicht geben.
Meine politische Aktivität beschränkt sich auf unsere Schuldemokratie, die einer wahren Demokratie so nahe wie möglich kommt." ... „Unser Gefängnissystem in England ist eine Schande." (Neill 1982: 259)
Eine Darstellung seiner politischen Karriere schließt er: „Ich hörte auf, mich mit Politik, welcher Art auch immer, zu beschäftigen, wählte aber stets die Labour Party, in der Überzeugung, sie sei mehr ‚für das Leben' als die konservative Partei. Und an dieser Überzeugung halte ich, trotz meiner Enttäuschung über die Labour-Regierung, nach wie vor fest." (Neill 1982: 255)
„Ich habe keine politische Überzeugung, aber ich wähle die Labour Party - teils vom Gefühl her, teils weil sie gegen Klassenunterscheidungen ist." ... „Ich habe das Gefühl, daß die Labour-Abgeordneten größtenteils menschlicher sind. Aber in England sind die Labour-Leute keine Sozialisten." (Neill 1982: 256).
„Ich habe schon lange den Glauben daran aufgegeben, daß sich Reformen auf dem Umweg über die Politik erreichen ließen. Politisch wurde die russische Revolution gemacht, und am Anfang bedeutete sie Freiheit in den Schulen, Freiheit auch des Sexus. Aber jeder, der heute in einem kommunistischen Land diese persönliche Freiheit noch entdecken kann, muß einen Sehfehler haben.
Die Politik in Großbritannien wie in den Vereinigten Staaten tut nichts, jene repressiven Institution zu ändern, die wir Erziehung nennen. Sie tut eher das Gegenteil. Sie programmiert Kinder so, daß sie den jeweils herrschenden Mächten der politischen und wirtschaftlichen Bosse folgen.
Es handelt sich daher nicht um eine Frage von Kommunismus versus Kapitalismus, sondern um die wirkliche Freiheit eines natürlichen Wachstums ohne Indoktrination." ... „In einer kranken Welt muß auch die Politik krank sein. Am stärksten von ihr angezogen werden dann Leute, die sich selber bestätigt finden wollen, die nach Macht streben und nur in Kategorien

erklärt und entschuldigt die landläufige Auffassung. Doch man darf die Neill'schen Äußerungen nicht nur einfach *zum Nennwert* wörtlich nehmen: Auf Äußerungen wie „Ich hörte auf, mich mit Politik, welcher Art auch immer, zu beschäftigen“ (Neill 1982: 255) „Ich habe keine politische Überzeugung“ (ebd. 256) „Ich gab die Politik auf“ (ebd. 260) folgt rasch auch ein sehr massives politisches Bekenntnis:

„Nieder mit dem Kapitalismus! Laßt die Arbeiter die Kontrolle übernehmen! In Rußland taten sie es. Utopia war Wirklichkeit geworden. Eine Welt ohne Profit und Klassen. Das war 1917. Heute, 1972, sind die Arbeiter Schafe, die von gar nicht so freundlichen Schäfern geführt werden.“ (Neill 1982: 262)

Neill scheint den Begriff *Politik* generell im Sinne aktueller Staats- und Regierungsgeschäfte, von kurzfristiger Tages- und Partei- und Regierungspolitik zu benutzen, für die Tätigkeiten der hochrangigen Politiker, die gegenwärtigen Haupt- und Staatsaktionen sowie für die großen Ideologien. Oder deutlicher: die Macht- und Interessenpolitik korrupter Politiker über das machtlose, durch autoritäre Erziehung niedergehaltene Volk[229].

Diese Politik ist von seinen libertär-sozialistischen Vorstellungen so weit entfernt, daß sie ihn (zumindest nach dem Zweiten Weltkrieg) kaum noch interessierte und er damit nichts zu tun haben mochte: er beobachtete sie, beteiligt sich aber kaum aktiv. Daß Neill nicht ein - im landläufigen Sinne - *unpolitischer Mensch* war, zeigt sich in seinem Engagement insbesondere

---

der Macht denken; obwohl gewiß mancher Politiker seine Laufbahn begonnen hat mit dem aufrichtigen Wunsch, die Menschen besser zu machen.“ (Neill 1970d: 25)

229 „Politik ist ein Wort, das alles mögliche bedeuten kann. Heute bedeutet Politik Parteipolitik. Es bedeutet: eine ganze Nation durch eine ausgewählte Gruppe regieren zu lassen, ob sie in einer Wahl gewählt wird oder nicht. Diese Leute sind sehr mächtig und sie kontrollieren die Erziehung. Ich möchte eine Menge Kinder erziehen, die nicht in der Gewalt dieser Leute sein wollen - die von diesen Politikern nicht geführt werden wollen, von diesen Leuten, die an Kriege glauben, an arm und reich. Ich möchte, daß diese Kinder so frei sind, daß sie keiner führen kann. Sie können kein Summerhill-Kind führen, es würde keinem folgen. Das ist alles, was ich zu tun versuche. Ich denke nicht an Politik, ich denke nur an die Kinder selbst - sie sollen frei aufwachsen und keine Opfer der Macht oder des Reichtums werden.“ (Neill im Interview in *Der Mythos Summerhill* 1971: 43 auf die Frage: *Sollte Erziehung politisch sein?*)
„Ich weiß, daß Demokratie ein Schwindel ist; bei unseren letzten Wahlen in England erhielten die Tories eine Mehrheit, aber die Labour Party und die Liberalen hatten zusammen mehr Stimmen bekommen als die Tories. Doch da die Alternative zur Demokratie die Diktatur ist, können wir die Demokratie nicht aufgeben. Es ist alles so düster. Wenn ich im Fernsehen die Vorwahlen in den USA mit ihren albernen Paraden und Musikkapellen und Fahnen verfolge, bin ich deprimiert und hoffnungslos.“ (Neill 1982: 258).
„Ich bin völlig davon überzeugt: Wenn Lyndon Baines Johnson längere Zeit Schüler in Summerhill gewesen wäre, wäre er sicher nicht Präsident der Vereinigten Staaten geworden; um nämlich diese Machtstellung zu erringen, braucht man eine gute Portion Heuchelei, und um sie zu behalten, muß man weiter heucheln.“ (Neill in Segefjord 1971: 22 f.)

der 30er Jahre (vgl. Kapitel 18.), vielleicht auch an den bis zum Tod abonnierten 4 Tages- und 3 Sonntagszeitungen (Neill 1982: 320).

Neill war seit seinem Studium einige Jahrzehnte lang, etwa von 1910 bis 1945, politisch sehr engagiert (wie später noch ausführlich beschrieben wird): Er war seit 1913 Mitglied der sozialistischen Labour Party, sympathisierte schon als junger Lehrer mit dem britischen *Gildensozialismus*, bezeichnete sich 1917 in *A Dominie Dismissed* als den einzigen Sozialisten des Dorfes und fordert zum Sturz des Kapitalismus auf, engagierte sich später im spanischen Bürgerkrieg und zur Rettung von Nazi-Verfolgten. Während des Krieges agitierte er für ein besseres Nachkriegs-Staatsschulsystem und veröffentlichte auch dazu ein Buch.

Auf den militärischen Sieg über den Faschismus folgte aber nicht der erwartete freiheitliche Sozialismus, sondern innenpolitisch die Restauration der alten Macht- und Klassenverhältnisse und außenpolitisch die Block-Aufteilung der Welt in Stalinismus und Kapitalismus, die einander mit ihren neuen Wasserstoffbombenarsenalen die Weltvernichtung androhten. Die jahrzehntelange gehegte Hoffnung auf radikale Verbesserung durch die sozialistische Revolution (wie in Rußland) mußte Neill angesichts des Stalinismus aufgegeben. Die sozialistischen Regierungen in England bewirkten ebenfalls keineswegs revolutionären Änderungen im Gesellschafts- und Erziehungssystem. Damit war der Weg über Parteien und Politik für Neill erschöpft, er wandte sich von der Politik ab und engagierte sich danach nur noch sporadisch. Trotzdem verweigerten ihm die USA wegen Kommunismus-Verdachts die Einreise.

Er bekannte sich auch später häufiger zum Sozialismus, aber anscheinend mit zunehmenden Schwierigkeiten, weil der *Begriff* Sozialismus durch Terror und reaktionäre Gesellschaftspolitik Stalins, die moskauhörige Politik der Kommunisten sowie den reformistischen Kurs der sozialistischen Partei immer inhaltsleerer wurde: Die Politik der regierenden Sozialistischen Arbeiter Partei (Socialist and Labour Party) war nicht das, was Neill anstrebte, und der Stalinismus ebensowenig.

Den politischen Kommunismus (Moskauer Prägung, als Eigenname mit großem Anfangsbuchstaben: *Communist*) lehnte er ausdrücklich ab, erklärte sich aber zum kommunistischen Menschen (*communist*, als Eigenschaftswort kleingeschrieben, zum *communist with a small c*); zum Gemeinschaftsleben, zum *Kommunismus* Jesu, dazu, alles mit dem Personal und den Kindern zu teilen (vgl. Neill 1982: 257; Croall 1984: 318).

Die enttäuschte Abwendung von der Politik nach dem Zweiten Weltkrieg veränderten aber Neills Überzeugungen nicht. Er sah die Gesellschaft bis zu seinem Tode äußerst kritisch und mit großer Sorge, sah aber (wenn man von seinem zeitweiligen aktiven Anti-Atomwaffen-Engagement absieht) keine

Möglichkeiten mehr, auf politischem Wege für seine Überzeugungen zu arbeiten, d. h. durch Politik grundlegende (!!) gesellschaftliche Änderungen zu erwirken. Er glaubte nicht an Änderungen durch eine Demokratie „der schon in der Wiege kastrierten Massen“ (Neill 1982: 246)

Solange das Erziehungswesen so grundfalsch organisiert war, daß Kinder in staatlichen Pflicht-Schulen (weit über Neills Tod hinaus) mit staatlich gelieferten Rohrstöcken zu Lernleistungen geprügelt wurden, solange waren auch die Einzelheiten dieser grundfalschen Erziehung und Erziehungspolitik für Neill uninteressant[230] .

Versteht man unter Politik aber auch langfristige politische Ziele, so hat Neills Erziehung durchaus mit Politik zu tun. **Neill war nicht *unpolitisch* im Sinne von uninteressiert, sondern politisch so entschieden radikal eingestellt, daß er in der *Politik* keinen gangbaren Weg zu einer wirklich radikalen Gesellschaftsänderung mehr sah.**

---

230 „Da die Politik sich nicht mit den schreienden Ungerechtigkeiten befaßt, kann ich keine Begeisterung für sie entwickeln. In den Schulen werden Kinder geschlagen, und die Politiker machen die Augen zu, auch wenn sie es mißbilligen. Die Politik befaßt sich mit materiellen Dingen - mit der Wirtschaft, dem Bau von Wohnungen, Schulen und Krankenhäusern. Sie beschäftigt sich nicht mit den Menschen als menschliche Wesen. Die Regierung baut zum Beispiel eine neue Schule mit allen modernen Einrichtungen und überlässt sie dann irgendeinem Direktor, der sie möglicherweise mit dem Rohrstock leitet, falls er zu dieser Sorte von Verbrechern gehört. Wenn Eltern sich darüber beschweren, daß ihre Kinder in der Schule geschlagen werden, steht die Schulbehörde in den meisten Fällen auf der Seite des prügelnden Lehrers.
Ich gab die Politik auf, weil sie den Dingen nicht auf den Grund geht. Denn selbst in einer sozialistischen Regierung wird die Politik vom Establishment bestimmt, von den Verteidigern des Status quo.“ (Neill 1982: 260)
„Die Hauptfunktion unserer Schulen besteht darin, die Lebenskraft der Kinder abzutöten. Denn wäre das nicht so, würde das Establishment seine Macht verlieren. Würden Millionen freier Menschen zulassen, daß sie für Dinge geopfert werden, die sie nicht interessieren und die sie nicht verstehen? Wie viele GI's in Vietnam könnten heute sagen, worum es in dem Krieg überhaupt geht? Wenn die Millionen in der Kindheit nicht kastriert würden, würden dann Millionen für kümmerliche Löhne arbeiten, während ihre Arbeitgeber den Wochenlohn eines Arbeiters für ein Mittagessen ausgeben oder mit Wagen für 10000 Pfund protzen? Nieder mit dem Kapitalismus! Laßt die Arbeiter die Kontrolle übernehmen! In Rußland taten sie es. Utopia war Wirklichkeit geworden. Eine Welt ohne Profit und Klassen. Das war 1917. Heute, 1972, sind die Arbeiter Schafe, die von gar nicht so freundlichen Schäfern geführt werden.“ ... „Ist die Zukunft der Menschen eine Welt von Sklaven, die von einer Elite mächtiger Herrscher gelenkt werden?
Aber ich bin doch auch etwas optimistischer. In den fünfzig Jahren des Umgangs mit freien Kindern habe ich nicht nur das Fehlen jeglichen Wettbewerbsdenkens beobachtet, sondern auch eine völlige Gleichgültigkeit gegenüber ‚Führern‘. Man kann mit freien Kindern vernünftig reden, aber man kann sie nicht führen. Gewiß, meine Schüler leben in ihrer eigenen Herde, aber ohne Führung.“ (Neill 1982: 262)
Politik trägt nicht dazu bei „jene repressive Institution zu ändern, die wir Erziehung nennen. Sie tut eher das Gegenteil. Sie programmiert Kinder so, daß sie den jeweils herrschenden Mächten der politischen und wirtschaftlichen Bosse folgen.“ (Neill 1970d: 25).

Gerade die **Konzentration auf die antiautoritäre Pädagogik** darf meiner Meinung nach nicht als Abkehr von Politik, sondern muß bei Neill **auch als bewußte revolutionäre Politik verstanden** werden. Allerdings betrieb Neill keinerlei *politische Erziehung* oder *Erziehung zur Revolution*. Deshalb spielte Politik *in seiner Pädagogik* in der Tat absolut keine Rolle. Er ging aber durchaus davon aus, daß die freie Erziehung ganz *automatisch* auch revolutionierende Folgen haben wird. Und in *dieser* Revolution sah er die einzige Chance zur Rettung der Menschheit vor ihrer Selbstvernichtung.

16.1.4. Neill und die Religion

Neill war überzeugter Atheist und hegte eine starke und bittere Abneigung gegenüber jeglicher Art organisierter Religion und Kirche. Der Calvinismus seiner Kindheit äußerte sich für Neill vor allem in Furcht, im Haß auf jegliches Vergnügen, Intoleranz gegen andere Auffassungen und im Schlagen von Kindern. Noch feindlichere Gefühle aber hegte Neill gegen die katholische Kirche[231] . Neill wandte sich von Anfang an grundsätzlich gegen religiöse und politische Propaganda jeglicher Art in Schulen (vgl. Croall 1984: 240 - 244). Religion hatte nie Bedeutung[232] und war nie Schulfach in Summerhill, was ein Hauptgrund für die Übersiedlung von Österreich nach England gewesen war.

Neill sah die Religion von den herrschenden Klassen mit Kirchen-Privilegien korrumpiert und sprach von strenggläubigen Eltern meist mit

---

231 Die Religion „war eine Sache, die in der Luft lag - eine Atmosphäre der Lebensverneinung.“ ... „Wir kannten die Meilensteine auf dem ‚Weg ins Verderben‘, ohne daß man sie uns erst nennen mußte: Sex, Stehlen, Lügen, Fluchen und Entheiligung des Tages des Herrn. (Letzteres umfasste so gut wie alles, was Spaß machte)“. (Neill 1982: 59 f.)
„Meine größte Aversion gilt der römisch-katholischen Kirche. Ich hasse sie genauso leidenschaftlich, wie H. G. Wells sie haßte. In meinen Augen ist sie lebensfeindlich. Sie ist Paternalismus in Reinkultur. Es würde komisch sein, wenn es nicht tragisch wäre, daß ein Papst, der nie ein Geschlechtsleben gehabt hat, Millionen Frauen die Weisung erteilt, nicht die Pille zu nehmen. Ich kann die römisch-katholische Kirche nicht mit Christentum assoziieren. Die wilden Prügel, die in katholischen Schulen, zum Beispiel in Irland, verabreicht werden, müssen Ausdruck unterdrückter Sexualität sein, die sich als Sadismus Bahn bricht. Christus sagt nicht: ‚Laßt die Kindlein zu mir kommen, damit sie eine Tracht Prügel kriegen.‘ Ich ahne nicht, wie organisierte Religion in Haß gegen das Leben entarten konnte. Ich weiß jedoch, daß Nietzsche recht hatte, als er sagte, der erste und letzte Christ sei am Kreuz gestorben.“ ... „Es kann sein, daß die Welt weder Glück noch Zufriedenheit finden wird, ehe die letzte Religion tot ist, und zu den Religionen zähle ich auch die niederträchtigen Schwestern K - Kapitalismus und Kommunismus.“ (Neill 1982: 251)

232 „Meine Schüler leben ohne Religion, und unter den vielen ehemaligen Schülern ist nur einer, von dem ich weiß, daß er sich später dem Glauben zugewandt hat.“ (Neill 1982: 303)
Einige wenige Summerhill-Schüler gingen zur Kirche, worum sich niemand kümmerte.

Abneigung (Neill 1982: 184 f.), ebenso von den USA, „diesem christlichen Land“ ... „wo jeder ein Schießeisen mit sich herumtragen kann“ (Neill 1982: 163).

Trotzdem interessierte Neill sich für das Leben und die Lehren Jesu und empfahl anderen, sich damit zu befassen. Er sah in ihm den ersten und zugleich letzten echten Christen, einen Anhänger der Liebe und der Freiheit, der seine Anhänger später nie eine Chance gaben. Neill benutzte den Begriff *christlich* oder *wahres Christentum* oft in diesem Sinne als Synonym für ganz allgemeine Menschenliebe und bekannte sich dazu, ohne in Gegensatz zu seinem Atheismus zu geraten. Dies Christentum war für ihn geradezu das Gegenteil der real-existierenden gleichnamigen Religion und ihrer Kirchen, die er als Feinde des menschlichen Fortschritts und Glücks verachtete.

Dementsprechend formulierte er, daß das religionslose Summerhill die einzig *wirklich christliche* Schule Englands sei, gerade weil sie keine Religion lehrte, und (bevor die stalinistischen Verbrechen bekannt wurden) daß Sowjetrußland der einzig *wirklich christliche* Staat sei, weil es die Kirchen abschaffte, das einzige Land, das einen neuen lebensbejahenden Gott (Gott = Unbewußtes) hervorbringen könne. Jesus hätte zugestimmt, wenn ein russisches Dorf seine Kirche in ein Kino oder eine Lesehalle verwandle[233]. In *diesem Sinne* vergleicht er sich mit Jesus:

„Ich bin Kommunist in der Weise, wie Jesus Christus einer war, ein Kommunist mit einem kleinen ‚k‘.“ (Neill 1982: 257)

Neill benutzt die religiösen Worte stets rein innerweltlich, und ihre Übersetzung ist einfach: Gott = Natur; Erbsünde = Eingriff in die Natur des Menschen; Jesus bzw. Christentum = Liebe.

---

233 „In Summerhill we give children love and approval. I think that we are about the only true Christians in the world... outside Russia which, of course, is the only really christian country left. That is why it abolishes its churches“ ... „„only a mentally deficient person could believe all the Bible‘. He believed that Christ was ‚the greatest man of love I have read about‘, and that he found it strange that so-called believers showed so much hate in the way they ran their schools. ‚I believe in the child, and the only Bible that any teacher should study is the good nature of the young child,‘ he ended.“ (Neill in Croall 1984: 233, „...“ dort)

„what I said was that to me God was the deep Unconscious in man, the good life-force that was perverted by the moralists. I never mocked Christ. When I asked an audience if it could even imagine Jesus beating a child, someone asked me what I made of his scourging of the money-lenders in the Temple. I replied that the incident made Jesus human and therefore more lovable.“ (Croall 1984: 225)

„the only country that has a chance of making a new God of Live is Russia, for she is the only country that has seen that churches have become the enemy of human progress and happiness. When a Russian village turns its church into a cinema or a reading room it is doing what Jesus Christ would have approved of and applauded“ (Neill 1932 in Croall 1984: 240).

Neills eigenwillige Verwendung des Begriffs *Christentum* ist gelegentlich mißverstanden worden. So erklärt Hans Hartmut Karg (1983) Neill zum christlichen Erzieher[234] mit christlichem Normen- und Gedankengut (in landläufiger, nicht in Neills Bedeutung!) und relativiert Neills Atheismus zur bloßen *Bezeichnung*, mit der Neill seine Erziehung vor religiöser Vereinnahmung schützten wolle. Karg bestreitet auch jede *Radikalkritik im Sinne anarchistischen oder revolutionären Denkens*.

234 „Es wäre jedoch falsch, wenn man Neill Radikalkritik im Sinne anarchistischen oder revolutionären Denkens unterstellen würde, weil sein Freiheitsbegriff im Grunde an christlichem Normen- und Gedankengut orientiert blieb. Zunächst stellte er bestimmte Pädagogen noch in eine Reihe mit Jesus Christus, als er mit jugendlichem Eifer ins Schwärmen geriet:
‚Der einzige Weg, um Liebe zu lehren, bedeutet Fröbel, Montessori, Freud und Jung; aber lesen Sie und lesen sie immer wieder über das Leben Jesu Christi.'*
Erziehung als Handeln in und mit Liebe darzustellen, das war nicht neu. Neill unterschied sich jedoch im Vergleich mit traditionellen Religionspädagogen und mit einer suchenden, sich auf religiöse Normen berufenden Erziehung** durch die Suche nach einer Synthese aus Psychologie und Pädagogik, wobei die Psychologie Freuds die Dominanz gewinnen sollte, weil sie religiöse Normsetzung gerade kritisiert. Er sollte sich bald als Atheist bezeichnen, weil er die Versklavung der Erziehung durch die Religion entgehen wollte, aber er berief sich in seinem Erzieherhandeln ausdrücklich auf Jesus Christus***." (Karg 1983: 26 f.)
Die Stelle enthält 3 Anmerkungen (S. 279):
* (67) Neill, zitiert in Hemmings 1972: 35, von Karg übersetzt
**(68) „Kalvinistische Geistliche in Südafrika schlagen die ihnen anvertrauten Kinder, genauso wie katholische Priester, Wir in Summerhill geben den Kindern Anerkennung und Liebe." Neill, Theorie und Praxis: 334
***(69) „Wie naiv Neill in den Jahren nach der Oktoberrevolution dem Kommunismus anhing und ihn als christliche (!) Fortsetzung verstand, davon zeugt eine Passage in seinem Buch ‚The Problem Parent', London, 1932, S. 187: ‚When a Russian village turns its church into a cinema or a reading room it is doing what Jesus Christ would have approved of and applauded." (Karg 1983: 279; (!) dort)
„Neill, Neill, Birnenstiel, S. 164. Neill kann jedoch nicht als antichristlicher Erzieher angesehen werden, wie auch seine Schulinspektoren betonen (Theorie und Praxis, S. 91). Er verwirklichte Grundsätze der Nächstenliebe und der Hilfsbereitschaft und ist damit ein christlich handelnder Erzieher (Theorie und Praxis, S. 334). Er wehrt sich im Grunde genommen nur gegen die Indoktrination und die angstauslösenden Lehren der kalvinistischen Religion und gegen die institutionelle Macht der katholischen Religion und der kommunistischen Staats- bzw. Gesellschaftsidee." (Karg 1983: 299 Anm. 151)
Die genannten Schulinspektoren unterschieben Neill allerdings keinerlei Religion, sondern betonen die völlige Religionsfreiheit (keinerlei antireligiöser Druck) in Summerhill, und daß viele Züge der Schule *auch* der christlichen Lehre entsprächen.

16.2. Heim statt Schule

Summerhill ist eine *Schule*, und das hat meiner Meinung nach oft zu einer falschen Bewertung geführt. Denn Summerhill wurde nicht wegen seines Unterrichts (kognitives Lernen, Wissensvermittlung etc.) berühmt - der galt als allenfalls (!) mittelmäßig und zum Teil altmodisch. Das Besondere an Summerhill ist eher die Art der (Heim-) Erziehung, des (Heim-) Lebens dort: die Freiwilligkeit des Schulsystems, die therapeutische Ausrichtung, die Art des Umgangs miteinander, die Selbstregierung. Die Bezeichnung *school* für Heime ist in England durchaus normal[235] .

Ein Kritikpunkt an Summerhill war, daß es als Privat*schule* Schulgeld erhebt und damit - trotz der Ermäßigungen für Kinder weniger begüterter Eltern - diese Kinder geringere Chancen haben, solch eine Schule zu besuchen.

Aber für ein *Heim* ist ein solches erhobenes Geld vollkommen normal. Jedes Waisen- oder Fürsorgeheim erhebt (beträchtliche!) sogenannte *Pflegesätze*. Teuer ist nicht so sehr der Unterricht, sondern vielmehr Unterkunft, Verpflegung sowie ganztägige Betreuung, das *Heim* eben. Das soziale *Klassenproblem* besteht weniger in diesem Pflegesatz / Schulgeld, sondern eher darin, daß diese Heimkosten nicht (wie die Unterrichtskosten oder die Heimkosten bei Fürsorgeerziehung) gesamtgesellschaftlich umgelegt werden, sondern individuell von den Eltern gezahlt werden müssen. Dafür aber kann man das einzelne Heim kaum verantwortlich machen.

Summerhill nahm zumindest ursprünglich vor allem Problemschüler auf, die häufig bereits aus anderen Schulen verwiesen worden waren. Auch in Bezug auf Problemkinder ist Summerhill demnach durchaus mit anderen Heimen vergleichbar.

16.3. Fehlerhafte Darstellungen

Summerhill war zwar wohl ein Jahrzehnt lang die weltweit berühmteste Schule überhaupt, trotzdem scheint mir der Informationsstand - auch in der

---

235 Etwa als *school for maladjusted*, *approved school*, *reformatory school* etc. Was in Deutschland ein Heim mit angeschlossener Heimschule ist, ist in England eine (Sonder-) Schule mit angeschlossenem Schulheim.

Wissenschaft - bemerkenswert oberflächlich geblieben zu sein[236]. Autoren begnügten sich für ihre Veröffentlichungen meist mit einigen der deutschsprachigen Taschenbücher Neills. Doch gerade das am weitesten verbreitete und meistbenutzte Buch *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* und auch der eigentlich biographische Teil der Autobiographie geben lediglich den Stand der 30er Jahre wieder. Lediglich *Das Prinzip Summerhill* ist neuer, beantwortet aber auch nur die häufigsten Leserfragen zu *Theorie und Praxis*.

Brauchbare Biographien (die Autobiographie zählt nicht dazu!) liegen nur in Englisch (Hemmings 1972 und vor allem Croall 1984) vor und wurden entsprechend wenig rezipiert. Nicht alle[237] der 20 englischen Bücher Neills sind in deutschen Bibliotheken vorhanden, es fehlen auch einige anscheinend bedeutenderen über ihn. Auslandsfernleihen (speziell aus England!) sind langwierig, mühsam, sehr teuer und darum selten. Auch Neills Vorbild Lane, auf das er häufiger verweist, ist in Deutschland praktisch unbekannt. So ist es nicht verwunderlich, daß über Summerhill auch etlicher Unfug geschrieben worden ist.

---

236 Es existieren zwei deutschsprachige Dissertationen über Neill. Dabei ist Hans Hartmut Karg (1983) gelegentlich auffallend schlecht über Neill informiert (dazu später), während Ute Schmidt-Herrmann (1987) gründlich vorgeht. Ihr Schwerpunkt liegt stärker psychologisch als historisch, und ihre Arbeit ist meines Wissens bislang die einzige deutschsprachige Arbeit, die sich intensiv auch mit Lane befasst.
Die derzeit in Tübingen entstehende erziehungsgeschichtliche Dissertation von Axel Kühn sowie seine demnächst erscheinende Rowohlt-Monographie über Neill sind (nach den Neill-Kapiteln des vorliegenden Buches) die ersten gründlichen *erziehungsgeschichtlichen* Arbeiten zu Neill und Summerhill in deutscher Sprache und werden zweifellos noch detaillierter und präziser ausfallen.
Ich lernte Axel Kühn erst nach Fertigstellung meines Manuskriptes kennen. Er wies mich auf das neue P.E.T.T. Archiv in England hin (vgl. Anhang Archivalien) und machte mir großzügig weitere Schriften zugänglich, insbesondere solche aus diesem Archiv, sowie einen Brief (10.1.94) und zwei unveröffentlichte Manuskripte von Martin Näf zu Briefen im Archiv der École de l'Humanité. Wir tauschten unsere Manuskripte und Informationen aus und stimmen weitestgehend überein. Einige von ihm erhaltene Hinweise und überlassene Informationen flossen (insbesondere bei der Überarbeitung des 17. Kapitels) nachträglich in meine Arbeit ein (etwa der Hinweis auf Neills falsche Schreibweise von *Sonntagberg*). Ich kann allerdings nicht *seine* freigebig mitgeteilten Arbeitsergebnisse bereits in *meinem* Buch ausbreiten und muß mich an diesen Stellen mit groben Andeutungen begnügen.

237 In bundesdeutschen Bibliotheken nicht vorhandene ist zumindest Neills Buch *A Dominie in Doubt* (1921), während *A Dominie's Five* (1924) auf meinen Vorschlag hin inzwischen beschafft wurde. Ich habe aber nicht bei allen Büchern erprobt, ob sie vorhanden sind.
Nicht vorhanden - und wegen Copyrightschutz (!) auch nicht über Auslandsfernleihe beziehbar - waren folgende Bücher über Neill: Herb Snitzer: *Living at Summerhill* (New York: Collier 1968, 1964 unter Titel *Summerhill, a loving World*) und Herb Snitzer / Doris Ransohoff: *Today is for Children, Numbers can wait* (New York: MacMillan 1972; Vorwort von A. S. Neill). Das letztere Buch beschreibt auch die Lewis Wadhams School, an der Neills einzige Tochter arbeitete, bevor sie die Leitung Summerhills übernahm.

Dies beginnt mit gleich drei - dann häufig wiederholten - Falschmeldungen[238] im Begleittext des Taschenbuches *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (Neill 1969: 4). Die verbreiteten Legenden vom unpolitischen *bürgerlichen* Neill und von der Schule, in der alle Unarten von Kindern geduldet würden, sind eher auf eine flüchtige Lektüre seiner Werke zurückzuführen.

Das seltsame Gerücht von den psychoseartigen Zusammenbrüchen[239] in Summerhill ist ebensowenig belegt wie das von der Erziehung zu Unterordnung, *totaler Anpassung* und zum Unternehmertum dort sowie eine niedrige Frustrationstoleranz[240] der Kinder.

---

238 Dort wird behauptet, „Summerhill wurde 1921 in England gegründet.“ (Dresden liegt in Deutschland!) Neill habe an der Universität gemeinsam mit dem Magistertitel M. A. [=1912] auch den M. Ed. Titel (Master of Education) erworben (der wurde ihm erst ehrenhalber 1966 von der Universität Newcastle verliehen). Und „1921 gründete er seine berühmte Internatsschule von Summerhill. Im selben Jahr wurde er Mitbegründer der Internationalen Schule von Dresden-Hellerau.“

239 Ich fand es bei Wilfried Kuckartz (in Claßen 1973: 38), mit Verweis auf Reiche (1971: 160), der jedoch ebenfalls nur die pure Behauptung liefert, diesmal unter Bezug auf eine unveröffentlichte Arbeit: Rita Offe: Der Beitrag der Triebtheorie Wilhelm Reichs zu einem Modell repressionsfreier Erziehung. Frankfurt 1966 (ungedruckt). Dort verliert sich dann die Spur...
Ebenfalls übernommen wurde die Behauptung Reiches durch Breiteneicher u. a. (1971: 47), vgl. dazu Schmidt-Herrmann (1987: Anm. 90).

240 Breiteneicher u. a. (1971: 45 - 48) befassen sich in einem höchst polemischen 3½seitigen Exkurs mit Summerhill und seiner Bedeutung für die Kinderläden. Für diese Autoren ist Neill vollkommen unpolitisch, an gesellschaftlichen Zuständen nicht interessiert und ausschließlich auf das Privatglück einiger reicher Oberklassen-Kinder bedacht, die sich, da sie später nicht arbeiten müssen, den Luxus einer Summerhill-Erziehung leisten können. Der Erziehung unterstellen sie dementsprechend eine massiv konservative Tendenz zur Anpassung, zur Unterordnung und zum Unternehmertum (denn Neills erster Schüler hatte für die Wartezeit vor dem Studium mit großem Glück einen ungewöhnlich günstigen Job bei einer reichen und großzügigen Dame gefunden). Aus Neills Beschreibung eines Summerhillabsolventen, der als Lehrling in seinem Traumberuf zur Freude seines Chefs begeistert auch in seiner Freizeit arbeitete, folgern Breiteneicher u. a. (1971: 46) „Neillkinder würden mit Freude bei Dow Chemical in Überstundenschichten Napalm produzieren, wenn ihr Chef sie nicht durch Unglücklichsein terrorisiert.“ Es folgten mehrere völlig unbelegte und unerklärte Tatsachenbehauptungen, darunter die bereits erwähnte von den psychoseähnlichen Zusammenbrüchen:
„2. Summerhillkinder leben in einer nahezu konfliktfreien Welt. Es werden kaum Kategorien für die Bewältigung von Konflikten angeboten. Entsprechend niedrig ist die Frustrationstoleranz dieser Kinder.“
„4. Neill erzieht zur totalen Anpassung, denn nur um diesen Preis ist sein versprochenes Glück zu verwirklichen“ (Breiteneicher u. a. 1971: 47 f.).
Diese polemischen Behauptungen werden dann in der *Psychologie des 20. Jahrhundert* unter Verweis auf Breiteneicher sehr ernsthaft und betont zustimmend zitiert: sie hätten „den Nagel auf den Kopf getroffen. Es kann in der Erziehung nicht darum gehen, dem sich selbst regulierenden Kind für den opportunistischen Lustgewinn kein Hindernis in den Weg zu le-

Kenntnislücken werden gelegentlich durch wilde Spekulation und blühende Phantasie aufgefüllt, etwa in der Dissertation von Karg (1983), der Neill absurderweise zum Anthroposophen erklärt und mit ungeheuerer Flüchtigkeit und Unkenntnis viel Unfug insbesondere über Neills Tätigkeit in Dresden und Österreich verbreitet[241] .

---

gen. Das ist nichts weiter als eine Verdinglichung des Menschen, eine Freigabe zu seiner Indienstnahme durch Lust- und Unlustgefühle.“ (Breinbauer 1980: 310 f.)
Da letzteres als Bekräftigung des Vorwurfs der Erziehung zur *totalen Anpassung* dient, versteht Breinbauer (nicht Breiteneicher) unter *totaler Anpassung* hier offenbar die Anpassung an die Lust- und Unlustgefühle.

241 Kargs Behauptung, Neill sei ein Steiner-Anhänger gewesen, hängt zusammen mit mehreren Irrtümern Kargs, die durch unglaubliche Flüchtigkeit *und wilde Fehlspekulationen* entstanden, nämlich:
1) einem Rückübersetzungsfehler mit anschließender Fehlspekulation: Neill war in Hellerau von der Rhythmischen Gymnastik (nach Dalcroze) begeistert, die im Englischen stets als *eurhythmics* bezeichnet und dann regelmäßig mit *Eurhythmie* rückübersetzt wird. Heute versteht man im Deutschen unter *Eurhythmie* meist die Steinersche Abwandlung der ursprünglich von Jaques-Dalcroze entwickelten und in Hellerau gelehrten Rhythmischen Gymnastik. Vermutlich deshalb versteht Karg (1983: 245, 291; ohne ersichtlichen Grund) *Eurhythmie* ausdrücklich als *Steinersche Eurhythmie.*
2) Kargs fälschliche Gleichsetzung von Theosophie und Anthroposophie: Beatrice Ensor, die mit Neill die *New Era* herausgab, war Theosophin. Rudolf Steiner war, bevor er die Anthroposophie begründete, ebenfalls Theosoph. Karg (1983: 62; wieder ohne ersichtlichen Grund) bezeichnet die Theosophie der Ensors als *Theosophie Rudolf Steiners*, setzt sie mit Anthroposophie gleich und bezeichnet dann auch B. Ensor als Anhängerin der Anthroposophie.
3) Kargs Verwechslung und Gleichsetzungen der (von Neill deutlich getrennt beschriebenen) Abteilungen der Hellerauer Schule (Neills Ausländerabteilung und Baer-Frissells Rhythmik-Abteilung). Dadurch wird Neill bei Karg (1983: 361, 62, 291) ausdrücklich *und vor allem* (!) zum Eurhythmielehrer! (An der belegten Stelle bei Neill steht, daß er Psychologievorträge vor der Rhythmikabteilung hielt!).
Mit der Gleichsetzung der Abteilungen hängt es wohl auch zusammen, daß Karg (1983: 63) das Schloß Laxenburg auf den Gipfel des Sonntagberges verlegt.
4) wohl aufbauend auf diesen Spekulationen und *erfindet* Karg (1983: 62 f., 340) eine zeitliche Abfolge der *Zu- und Abwendung Neills von Steiner* und behauptet gar, wegen dieser Abwendung habe Neill sich mit B. Ensor *überworfen*, und habe *deshalb* London verlassen. Die Vorstellung, Neill als erklärter Atheist und entschiedener Feind aller Schöngeister habe sich ausgerechnet für die religiöse und schöngeistige Anthroposophie mit ihrer *Erkenntnis höherer Welten* begeistert, ist absurd! Karg hält Neill allerdings auch (fälschlich!) für einen *christlichen* Erzieher (vgl. Kapitel 16.1.4.).
Die Liste der Fehlspekulationen läßt sich fortsetzen: Karg (1983: 280) behauptet eine Anglophilie Lanes (die bei einem in England tätigen Ausländer ja naheliegen mag...), schlußfolgert dies aber (wohl mit Blick auf den erst 12 Jahre später entstandenen *Commonwealth of Nations*) aus dem Heim-Namen *Little Commonwealth.* Commonwealth aber ist (ähnlich wie *Freistaat* und *Volksstaat* im Deutschen) lediglich das englische (und amerikanische) Wort für *Republik* (z.B. für die englische Republik unter Oliver Cromwell und für etliche US-Bundesstaaten).
Ebenso unsinnig ist die Behauptung, das Buch *A Path to Freedom in the School* von Norman MacMunn sei eine Lane-Biographie (Karg 1983: 280).

Karg deutet auch den Schulnamen Summerhill als *Programm* aus (Karg 1983: 8, 64, vgl. Neill 1982: 152 154) - obwohl es nur der Name des Hügels in Lyme Regis war, auf dem die Schule 1924 in England begann.

Neill wurde bekannt als ein aus jedem Rahmen fallender englischer Schulmeister der 60er Jahre. Daß er seine Schule schon 1921 und in Deutschland gründete und es nur unfreiwillig verließ, daß er in England wie Deutschland in reformpädagogischen Zentren tätig war, gerät meist aus dem Blick. Ebenso wird die wesentliche Beteiligung seiner ersten und zweiten Ehefrau als ebenso bedeutende Mitgründerin bzw. Mitarbeiterin häufiger unterschlagen. Auch Neills enge Freundschaft und Übereinstimmung mit Wilhelm Reich sowie sein radikales politisches Engagement ist den deutschen Taschenbüchern kaum zu entnehmen.

Ich gehe im Folgenden ausführlich auf Neills Biographie ein, wobei ich vor allem die Anfänge sowie die Querbeziehungen[242] zu anderen Personen und Bewegungen sowie eigene Nachforschungen[243] über die Gründungszeit in Dresden darstelle.

16.4. Neills Jugend

Alexander Sutherland Neill[244] wurde am **17. Okt. 1883** im schottischen Forfar / Angus geboren und wuchs im 2 Meilen entfernten Kingsmuir auf, wo sein Vater Dorfschullehrer war. Nach zweijährigen kläglichen Versuchen in anderen Berufen erlernte er ab **Mai 1899** vier Jahre lang (bis **Juli 1903**) in einer Art Handwerkslehre bei seinem Vater den Lehrerberuf - mit recht schlechten Prüfungsergebnissen, die ihn nur zu Hilfslehrer-Stellungen berechtigten.

---

242 Eine Darstellung der zahlreichen britischen Nachfolger und Kollegen - die sich häufig ebenso wie Neill auf Lane beziehen - ist hier nicht möglich, soll aber später einmal nachfolgen.

243 Die englischen Biographen befassen sich nur wenig mit der Gründungszeit in Deutschland. Vermutlich konnten sie kein Deutsch, und die DDR war schwer zugänglich.

244 Das Neill-Kapitel stützt sich überwiegend auf die Biographien von Hemmings (1972), Neill (1982), und besonders die kaum mehr übertreffbare äußerst sorgfältige und sehr umfangreiche Biographie von Croall (1984; Croalls umfangreiche Materialien liegen im P.E.T.T. Archiv; vgl. Anhang Archivalien). Wegen der chronologischen Darstellung und guten Registern kann weitgehend auf laufende Quellenverweise verzichtet werden.
Neills eigene Angaben sind häufiger unzuverlässig und falsch. Er schreibt z. B., der Sonntagberg (er schreibt: Sonntag*s*berg!) liege in Tirol, Harald Dohrn sei von Russen erschossen worden, er erzählt von seinem Partei-Beitritt und behauptet dann, niemals in einer Partei tätig gewesen zu sein (vgl. Neill 1982: 120, 246).

Er arbeitete weiter als Hilfslehrer und Lehrer, zunächst 3 angstvolle Jahre in Bonnyrigg bei Edinburgh und in Kingskettle / Fife, in denen er aus Angst vor strengen Schulmeistern die Kinder prügelte. Dies war in den Schulen zur Zeit der Jahrhundertwende nicht nur in schottischen Dörfern üblich: gefordert waren zunächst Gehorsam, *gute Manieren* und militärische Disziplin (Einmarschieren in den Klassenraum), womit es die Kinder im Leben *weit bringen* sollten. Unverstandenes Auswendiglernen war üblicher und wichtiger als Sinnverständnis, und allgemein wurde mit Angst regiert: Unaufmerksamkeit, Begriffsstutzigkeit, Flüstern oder gar Sprechen in der Klasse waren schwere Verbrechen, die Prügel mit dem Rohrstock (cane) oder in Schottland mit dem Lederriemen oder Gürtel (strap, tawse, belt) nach sich zogen.

Neill suchte betont Anschluß an bürgerliche Kreise, an *die Gesellschaft* und auch an ihre Kunst und Kultur. Er war ein eifriger Konservativer, betätigte sich in der Freizeit im militärischen Freiwilligencorps und las Literatur. In dieser Zeit entschloß sich Neill zum Studium, erwog auch, wie sein Bruder Pfarrer zu werden. Er bestand endlich das Hilfslehrerexamen und den ersten Teil der Aufnahmeprüfungen der Universität St. Andrews. Dann wurde er vom sehr liberalen und fast gleichaltrigen Schulmeister H. M. Willsher aus **Newport**, einem südlichen Vorort von Dundee, für 100 £ / Jahr abgeworben, wo er Ende November **1906** begann.

In Newport erlebte der nun 24jährige Hilfslehrer Neill erstmals glückliche Zeiten. Er war beliebt bei den Kindern, benutzte den Schlag-Riemen (Strap) nicht mehr, drohte aber noch damit oder ließ seinen Schulmeister die Bestrafungen durchführen. Arm in Arm mit den Kindern unternahm er Botanisier-, Naturbeobachtungs-, Geographie- etc. Wanderungen mit seiner Klasse, Wetterbeobachtungen, Zeichnen, Malen etc. Er fand (auch als Nachhilfelehrer bei einem Industriellensohn) den ersehnten Kontakt zur feinen Gesellschaft und ihrer Kultur, lernte tanzen, kaufte einen Anzug, befasste sich mit Musik, Opern (Wagner) und Theater, lernte Benehmen und feine Manieren. Es begann nun auch die lange Reihe mißglückender Liebesbeziehungen und Affären, kurze sexuelle Affären mit Fabrikmädchen einerseits und unglückliche, erfolglose, romantische, platonische Freundschaften und geplatzte Verlobungen mit bürgerlicheren Mädchen andererseits. Eine mehrjährige Liebesbeziehung gelang ihm erstmals nach mehreren Psychotherapien in den 1930er Jahren, als er etwa 50 Jahre alt war.

Kurz nachdem er das *Acting Teacher Examen* und die Universitäts-Eingangsprüfungen endgültig bestanden hatte, verließ er am Ende des Sommer-Terms 1908 Newport.

16.5. Studium

Im **Oktober 1908** begann er ziemlich planlos das Studium an der Universität in Edinburgh. Er wechselte nach einem Jahr von Agrarwissenschaft zu Anglistik. In der Studentenvertretung beteiligte Neill sich sehr aktiv, besonders im letzten Jahr, als er Herausgeber des Studentenmagazins *Student* war und fast seine ganze Zeit auf seine ersten journalistischen Arbeiten verwendete. Er schrieb auch einige Theaterstücke, und einige Zeichnungen von ihm erschienen im *Glasgow Herald.*

Ins gesellschaftliche Leben war er nun endlich integriert. Er besuchte begeistert Theater, Oper und Ballett, konnte sich dies jedoch finanziell kaum leisten. Seine schamhaft versteckte Armut inmitten der wohlhabenden *Guten Gesellschaft* machte ihm selbst bei kostenlosen Veranstaltungen Schwierigkeiten[245] .

Neill wandte sich modernen sozialkritischen Autoren zu: Nietzsche, H. G. Wells, H. Ibsen und vor allem G. B. Shaw. Er kam zu sozialistischen Ideen u. sah sich als Sozialreformer im Shawschen Sinne, bekannte sich zur Gleichheit aller Menschen, zur Frauenemanzipation und Freien Liebe, lehnte die herrschende Religion und Institutionen wie Kirche, Ehe, Familie, Staat und Schule scharf ab und verurteilte *gute Manieren*, Tradition, Rassismus und soziale Klassentrennung.

Neill schrieb im *Student* gegen das Kurs- und Prüfungssystem der Universität, das, statt vorhandene Fähigkeiten der Studenten *heraus*zulocken und weiterzuentwickeln, sie *hinein*zurammen versuche, und statt eigenständiger Denkfähigkeit nur auswendig gelerntes Faktenwissen lehre und prüfe. Sogar das selbständige Denken werde entmutigt. Er verlangte eine pädagogische Ausbildung auch der *Universitäts*lehrer und forderte, daß die Professoren nicht durch eine Aura von Würde und Respekt von den Studenten getrennt sein dürfen, sondern sich mit den Schülern anfreunden sollen. Bei Lehrern, die man gern mag, könne man besser lernen, und man könne sie auch besser respektieren.

Neill erwarb im **Juli 1912** den Magistergrad (M. A.) in Anglistik und arbeitete dann, da er keinesfalls mehr als Lehrer arbeiten wollte, als Redakteur verschiedener (zunächst pädagogischer[246]) Verlage, zog dabei auch um nach London, bis bei Kriegsausbruch im **August 1914** der Verlag Bankrott macht.

---

245 Trinkgeld, Garderobengebühr, teure Kragenwäsche, Kleiderkonventionen: das einzige feine Hemd musste die ganze Woche halten und dazu mit Kreide notdürftig *nachgeweißt* werden.

246 Er schrieb im Buch *Self Education* (1913) des Verlags T. C. und E. C. Jacks in Edinburgh / London die Kapitel über Englisch und Mathematik.

Neill war während der Kindheit und Jugend im Elternhaus der verträumte, klägliche Versager und Trottel der Familie gewesen, der die hochgesteckten Bildungs-, Moral- und Verhaltenserwartungen seiner Eltern nirgends erfüllen konnte. In der Zeit als Lehrer strebte er selbst erfolgreich nach eben diesen Zielen seiner Eltern, war konservativ gesinnt, fand Zugang zur bürgerlichen *guten Gesellschaft* und ihrer Kultur. Dann, am höchsten ihm vorstellbaren Punkt, kurz vor dem Erwerb des Akademischen Grades an der Universität, machte er eine völlige Kehrtwendung, warf Religion, bürgerliche Lebens- und Anstandsvorstellungen und Tradition über den Haufen und gelangte zu einer gesellschaftskritischen *linken* Haltung, kritisierte die sozialen Überheblichkeiten und Verhaltenszumutungen. Er war nun inzwischen Sozialist, Kriegsgegner[247] und wurde kurz nach dem Studienabschluß Mitglied der Labour Party.

Neill war nun zeitlebens von einer feindlichen Abneigung gegen Religion, Schule, Bildungserwartung und Lernzwang, überhaupt Zwängen jeder Art geplagt, unter denen er in Kindheit und Jugend gelitten und über die er in seiner anläßlich seiner Therapie bei W. Reich entstandenen Autobiographie detailliert berichtet hatte. Diese tief sitzenden Abneigungen bestimmten sein Lebenswerk ebenso wie seine Überzeugungen.

16.6. Schulmeister in Gretna Green - A Dominie's Log

Ab **Oktober 1914** wurde er Stellvertreter des zum Militär eingerückten sehr scharfen Schulmeisters von Gretna Green.

Hier entdeckte Neill nach sehr kurzen Versuchen mit schärferer Disziplin (die üblichen Prügel mit Lederriemen) seine Abneigung gegen Strafe und sturen Lernzwang wieder, sah die Schule eher mit den Augen der Schüler und baute mit ihnen lieber Drachen, einen Fischteich, ein Boot und ein Taubenhaus, statt Grammatik und andere langweilige Dinge zu lehren.

Er bekannte sich auch zu seiner Unfähigkeit, die traditionelle *Ordnung* zu lehren:

„Nach und nach merkten die Kinder, daß meine Disziplin der reinste Bluff war und daß es mir nicht das geringste ausmachte, ob sie etwas lernten oder nicht. Aus der stillen Schule wurde ein Gartenlokal voller Lärm und Gelächter. Aber wir hielten die üblichen Unterrichtsstunden ab, und sie lernten vermutlich nicht weniger, als wenn sie Angst vor mir gehabt hätten.“ (Neill 1982: 122)

---

247 Neills Vorbild G. B. Shaw hatte in seinem Pamphlet *Common Sense about the War* argumentiert, die Soldaten sollten ihre Offiziere erschießen und dann heimkehren.

Neills Ziel war es, *eine hart arbeitende Schule in einen Spielplatz zu verwandeln* und Prügel als pädagogische Methode abzuschaffen: den Lederriemen, das Symbol seiner Lehrerautorität, verbrannte er demonstrativ im Ofen.

Die Kinder durften nun während der Schulstunden reden und ohne besondere Erlaubnis den Raum verlassen, jeder konnte sich mit den Themen befassen, die ihn interessierten:

‚Seine Lehrmethode war sehr einfach: Ich zum Beispiel war gut im Rechnen, also tat ich nichts anderes'[248] ,

erinnerte sich eine ehemalige Schülerin. Einen Tag in der Woche hatten die Kinder *frei* und konnten ihre Beschäftigung völlig frei wählen, etwa in der Werkstatt arbeiten oder in die Felder gehen und lesen. Ein Schüler baute sich in der Schule ein Boot. Neill schaffte auch die Hausaufgaben ab.

Er machte sich wenig Illusionen über die Wirkung seines Dorfschulunterrichtes: seine Schüler würden mit 14 Jahren entweder Landarbeiter oder Fabrikarbeiter werden und hätten bald die Geographie Indiens und alles Schulwissen vergessen. Er wollte ihnen darum vor allem eine lebenslang wirkende *Haltung* zum Leben beibringen: sie sollten nicht demütig bescheiden und unterwürfig sein, sondern er wollte sie alles anzuzweifeln und zu hinterfragen lehren. Er diskutierte mit den Kindern pro und kontra Krieg und Frauenstimmrecht und (da er Religionsunterricht geben *mußte*) biblische kontra naturwissenschaftliche Weltsicht und andere Religionen. Und er kritisierte, daß seine weiblichen Kolleginnen nur halb soviel Gehalt bekamen wie er. Seine Schule sollte die Kinder *denken* lehren, nicht auswendiggelernte *Fakten* (Jahreszahlen...) eintrichtern. Er äußerte seine Abneigung gegen den nationalistischen Einschlag der Geschichtsbücher, ihre Konzentration auf Könige und die Vernachlässigung der Geschichte des Volkes.

Trotzdem war der Schulinspektor bei den jährlichen Schulinspektionen mit den Leistungen sehr zufrieden, bemängelte aber Disziplin und Ordnung.

Gegen Ende 1914 hatte er neben dem schulamtlichen ein privates Schultagebuch begonnen, in dem er das erste Jahr in Gretna Green beschrieb, als er sich erstmals Gedanken über Erziehung machte. Dies *Tagebuch eines Schulmeisters* (A Dominie's Log) veröffentlichte er gegen Ende des Jahres 1915 (nach Vorabdruck der ersten Kapitel in der *Scottish Educational News*) als sein erstes Buch. Es wurde meist (z. B. in der Times) positiv zustimmend rezensiert.

---

248 „His method of teaching was very simple; we just did what we liked', she recalls. ‚For instance, I was good at arithmetic, so I did nothing else.'" (Elizabeth Sword, in Croall 1984: 60)

Neill war nun ein überzeugter Sozialist. Er war stark von G. B. Shaw beeinflusst, begeisterte sich für William Morris Ideen von Utopia, interessierte sich für Nietzsche und Schopenhauer und war regelmäßiger Leser radikaler Journale wie *New Statesman* und insbesondere *New Age*. Die Zeitschrift *New Age*, in der Neill auch einige Artikel veröffentlichte, war dem genossenschaftlichen Selbstverwaltungs-Sozialismus (*Guild-Socialism*) zuzurechnen, dem auch Neill eine Zeit lang anhing.

Neill schrieb im *Dominie's Log* aus voller Überzeugung, daß Erwachsene den Kindern nicht ihre Werte aufdrängen dürfen, daß er nicht (insbesondere moralisch) urteilen will und daß er die Kinder lehren will, nicht zu urteilen, sondern zu verstehen. Die 55 Jahre später interviewten ehemaligen Schüler (Hemmings 1972: 17) erinnerten sich, daß sie Neill und seine Zwanglosigkeit sehr mochten, während den Eltern die Schule meist ziemlich egal war. Trotzdem war sein Unterricht keineswegs *kind-zentriert*. Neill verkündete und predigte seine definitiven sozialreformerischen Überzeugungen und gab zu:

‚Meine Theorien über Erziehung sind rein persönlich, wenn *ich* etwas nicht mag nehme ich an, daß meine Kinder es auch ablehnen. Und seltsamerweise ist meine Vermutung fast immer richtig.‘[249]

Allerdings hatte Neill ständig Ärger mit der Schulverwaltung, die die längst überfüllte Schule (wohl auch kriegsbedingt) verkommen ließ, kein Heizmaterial lieferte und die dadurch geplatzten Wasserrohre ebensowenig reparierte wie zerbrochene Scheiben und den heruntergefallenen Deckenputz, und die schließlich auch die Schule nicht mehr reinigte. Bei Kälte mußte zeitweise der Unterricht ausfallen.

Neill beklagte schon im *Dominie's Log*, daß jegliche Erwähnung von Sexualität in der Staats-Schule seine (sowieso als sicher erwartete) sofortige Entlassung bedeuten würde, und träumte schon 1915 von der Eröffnung einer privaten Schule, in der er größere pädagogische Freiheiten hätte, und wo er Sexualerziehung einführen würde.

Reaktionen auf das Buch (Rezensionen, Zuschriften) brachten ihn in Kontakt mit Gleichgesinnten.

Neills 1917 erschienenes zweites Buch *A Dominie Dismissed* (Hinauswurf eines Schulmeisters) ist eine fiktive Geschichte über seinen stets erwarteten, aber nie erfolgten[250] Hinauswurf aus der Schule. Hier entwickelte er seine

---

249 „My theories on education are purely personal; if I don't like a thing I presume that my bairns dislike it. And the strange thing is that my presumptions are nearly always right.“ (Neill: A Dominie's Log, zitiert in Croall 1984: 64 f.)

250 Die Autoren-Vorstellung der Neuausgabe von *A Dominie's Log* (London: Hogarth 1986) nimmt den fiktiven Hinauswurf fälschlich für bare Münze. Dem stehen sowohl Neills Autobiographie (1982) als auch beide Biographien (Croall 1984; Hemmings 1972) entgegen.

Schul-Vorstellungen weiter: Das erste, was ein Kind lernen sollte, ist, ein Rebell zu sein. Die Schulen sollten Spielplätze statt Gefängnisse sein. Niemand soll auch nur *ein* Wort lesen lernen, bevor er lesen lernen *will*. Die Klassen sollten höchstens 12 Schüler haben und eigentlich gar keine *Klassen* mehr sein: Der Lehrer soll nur noch der Helfer der Schüler sein, der zusammen mit ihnen lernt und den sie bei Bedarf konsultieren können.

Als Haupthindernis einer solchen freien Schule sah er die Eltern an, zu denen die Kinder jeden Tag zurückkehren mußten, und die solche Freiheit nicht dulden würden, wodurch das Kind *zwischen zwei Feuer* geriete.

16.7. Militärzeit

Das neue Militärdienstgesetz führte praktisch ab Januar 1916 die Wehrpflicht für unverheiratete 18 - 41jährige Männer ein. Nachdem ohnehin die Wehrpflicht eingeführt war, meldete Neill sich ohne Begeisterung *freiwillig*, war aber wegen seines kurz vor Kriegsbeginn operierten Beins untauglich bis März 1917. Er war zwar pazifistisch gesinnt, traute[251] sich aber nicht, einen Antrag auf Kriegsdienstverweigerung zu stellen.

Die dreimonatige Infanterie-Grundausbildung war für den pazifistischen freisinnigen Lehrer mit krankem Bein in jeder Hinsicht eine Qual, er lernte das Militär wegen der Willkür und Rechtlosigkeit zu hassen und zu fürchten. Wegen guter mathematischer Kenntnisse und kranken Füßen wurde er Artillerie-Offiziersanwärter und erhielt im März 1918 das Offizierspatent. Er wurde als Artillerie-Ausbilder eingesetzt, die monatelang täglich erwartete Abkommandierung an die mörderische Front blieb aus.

Bei der Grippeepidemie[252] Mitte 1918 erkrankte er sehr schwer und erlitt anschließend einen schweren Nervenzusammenbruch mit Symptomen, die einem Granatschock in den Schützengräben glichen. Der hinzugezogene Spezialist (der bekannte Anthropologe William H. Rivers) arbeitete auch psychoanalytisch und analysierte Neills Träume, wodurch Neill erstmals von Freud erfuhr. Neill (1982: 138) betrachtete die Krankheit später als *Trick des Unterbewußtseins*, der ihn vom Militärdienst befreite.

---

251 16.000 beantragten die Anerkennung als *Conscious Objector* (Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen); 10.000 davon ließen sich zu waffenlosen Diensten drängen, die übrige 6000 wurde unter besonders harten Umständen ins Gefängnis gesperrt: 73 von ihnen starben, 31 wurden wahnsinnig (Croall 1984: 76 f.).

252 Die Epidemie der spanischen Virusgrippe von 1918 soll in England mehr Tote als der Krieg gekostet haben.

Während der Offiziersausbildung hatte Neill erfahren, daß nur 60 km von der Kadettenschule Trowbridge entfernt das *Little Commonwealth*[253] lag. Neill schrieb und besuchte es erstmals an einem Winterwochenende Ende 1917. Er vereinbarte mit Lane, nach Kriegsende als Lehrer im Little Commonwealth zu arbeiten. Militärdienst und Krankheit (1917/18) hinderten ihn aber solange daran, bis das Little Commonwealth schließlich geschlossen war.

„Nach einer langen Genesungszeit begann ich mir wieder Gedanken über eine Anstellung zu machen. Während meiner Zeit in Gretna Green hatte mir eine Dame, die viel mit der King Alfred School in Hampstead zu tun hatte, geschrieben, nachdem sie mein Buch *A Dominies Log* gelesen hatte. Ich besuchte sie, und sie erzählte mir von Homer Lane, der das ‚Kleine Commonwealth'-Besserungslager für jugendliche Delinquenten gegründet hatte. Sie gab mir ein Protokoll von einer seiner Vorlesungen. Außerdem stellte sie mich John Russell, dem Rektor der King Alfred School, vor.

In der Zeit, als ich auf der Kadettenschule war, hatte ich erfahren, daß Lanes ‚Kleines Commonwealth' in Dorset lag, nicht sehr weit von Trowbridge entfernt. Ich schrieb ihm und fragte an, ob ich ihn besuchen dürfe, und als er mir schrieb, das könnte ich gern tun, nahm ich Wochenendurlaub. Homer Lane war die bei weitem eindrucksvollste Persönlichkeit, der ich bis dahin begegnet war. Er erzählte mir von einzelnen Fällen, und ich hörte ihm hingerissen zu. Seine Fürsorgezöglinge bezauberten mich, und ich brachte Lane so weit, daß er mir versprach, ich könnte nach Beendigung meiner Militärzeit im ‚Kleinen Commonwealth' mitarbeiten.

Meine erste Tat, als ich mich gesund genug fühlte, bestand darin, daß ich Lane schrieb, ich könnte kommen. Als Antwort erhielt ich die Mitteilung, das Commonwealth sei geschlossen worden und Lane halte sich ziemlich krank in London auf. Enttäuscht dachte ich, daß ich nun das zweitbeste versuchen sollte. So schrieb ich an John Russell, bat ihn um eine Anstellung, bekam sie und wurde Lehrer an der K.A.S." (Neill 1982: 139).

16.8. Homer Lane und King Alfred School

Der Kontakt mit Homer Lane wird von Neill als *der* Wendepunkt seiner Karriere angesehen: Neills bisherige Ansichten und sein *Auf der Seite des Kindes stehen* waren bislang eher instinktiv und intuitiv gewesen. Jetzt spielte die *neue Psychologie* (Psychoanalyse) die Hauptrolle, der Blick auf unbewußte *Motive* statt auf bloße Verhaltens-Resultate, Freuds Lehre von der kindlichen Sexualität und von den unbewußten Motiven, ihrer Unter-

253 Siehe dazu Kapitel 13.

drückung, den daraus folgenden Neurosen und die Wieder-Ent-Deckung der unbewußten Handlungsmotive durch Methoden der Traumdeutung und der freien Assoziation. Lanes Little Commonwealth war ein praktisches Modell solcher freiheitlichen psychoanalytischen Pädagogik.

Neill wurde Lanes Freund und Schüler, ließ sich von ihm analysieren und erlernte die Psychoanalyse-Theorie. Hier fand er die ersehnte wissenschaftliche Grundlage für seine noch vagen freiheitlichen Gefühle, Ansichten und Ideen.

Sein nächstes (Lane gewidmetes) Buch *A Dominie in Doubt*, das er im wesentlichen in der Zeit als Lehrer an der King Alfred School schrieb (1921 erschienen), spiegelt diese neuen Einflüsse der Laneschen Theorie und das dadurch wiedererwachte Interesse an Erziehung:

Neill *predigte* nun nicht mehr, wie noch kurz zuvor, seine sozialreformerischen *definitiven* Ansichten, sondern forderte eine Entwicklungs-*Freiheit* des *Einzelnen*. Feste Vorgaben für alle konnte es nun nicht mehr geben: Niemand ist weise genug, um einem anderen dessen Lebens-Ziele vorschreiben zu können. Die Psychoanalyse kann zwar Vergangenheit aufklären und alte Blockaden beseitigen, nicht aber verbindliche Ziele für die Zukunft definieren. Er sah die Zeit der Erziehung bereits als einen *vollwertigen* Teil des Lebens, nicht nur als die *Vorbereitung* auf ein erst später stattfindendes Leben.

Erziehung und Schule sollten das Kind *natürlich* machen, sollten und könnten es aber nicht *gut* machen. Der von Erwachsenen im Kind geschaffene Konflikt zwischen dem eigentlichen, ursprünglichen, natürlichen, wenngleich noch amoralischen Willen des Kindes und dem, was das Kind nach dem Willen des Erwachsenen wollen soll (*gut* sein, Moral, Manieren etc.), bezeichnete Neill (wie Lane) als die *Erbsünde* der Erziehung, aus der alle weiteren schlechten Gewohnheiten von Kindern entstehen. Darum brauche das Kind ganz allgemein Freiheit und Ermutigung, aber keinesfalls Lehrer-Autorität, Beschränkung und Passivität. Moral und gutes Benehmen könnten und würden Kinder nur aus eigener Erfahrung selbst lernen. Antisoziale Kinder sollen deshalb ihren Kameraden überlassen werden. (vgl. Croall 1984: 84)

Während der Arbeit an diesem Buch entwickelte Neill erste Kritiken an Freud, der ihm in Einzelheiten als zu starr erschien.

Im Oktober 1918 war Lane als freier Dozent und Psychotherapeut nach London gezogen, und Neill nahm vielleicht auch deshalb wenige Monate später die Lehrerstelle an der nahen King Alfred School an. Die Lanes schickten wegen Neill ihre Kinder Polly und Allen dorthin, und Neill lud Lane zu einigen psychologischen Vorträgen vor den Lehrern der King Alfred School ein.

Neill nahm etwa ein Jahr lang an jedem Werktag als *Schüler* (pupil) bei Lane *Privatstunden* (private lessons)[254], in denen Lane Traumdeutung und freie Assoziation praktizierte und seine Version der Freudschen Analyse erläuterte. Er besuchte sämtliche Vorträge Lanes und war so begeistert, daß er Lane regelrecht nachahmte. Er nahm auch gemeinsam mit anderen *Schülern* und mit bedeutenden Personen[255] des öffentlichen Lebens am psychoanalytischen Studienzirkel in Lanes Haus in Regent's Park teil. Seit dem Tod seiner Lieblingsschwester Clunie (Juli 1919), der Neill schwer zusetzte, kam er in den folgenden zwei Jahren auch an den Wochenenden zum Abendessen zu den Lanes, die für ihn eine Art von Idealeltern waren. Neill zitierte Lane ständig und hielt nach einigen Monaten selbst einen Vortrag über Lanes *Little Commonwealth*, durch den Lane sich falsch dargestellt fühlte und jegliche derartige Wiederholung verbot. Dies führte zu einer vorübergehenden Trennung, Neill unterbrach die Analyse bei Lane und ging zeitweilig zum Jungianer Maurice Nicoll in Behandlung.

Neill war etwa[256] im **Januar 1919** Lehrer an der *King Alfred School* in Hampstead geworden, der wohl fortschrittlichsten, modernsten und freiesten Schule Londons: ohne körperliche Züchtigungen, ohne Noten, ohne Belohnungen und Preise, ohne Wettbewerb. Hier wurde schon vor dem Weltkrieg Koedukation und freie, legere Disziplin praktiziert. Es gab sogar ein Selbstregierungsgremium aus gewählten Repräsentanten der Lehrer und Schüler, in dem die Schüler die Mehrheit hatten, und das Schulgesetze erließ und durchsetzte.

Ein von Neill berichteter Vorfall[257] illustriert Neills Schwierigkeiten: Die Klasse lud ihn zu einer Versammlung, um ihm mitzuteilen, daß Mary ihn in seiner Abwesenheit einen *dummen Arsch* genannt hatte, und war entrüstet, als Neill erklärte, man dürfe ihn nennen, wie immer man wolle. So ermutigt, beschuldigte Mary sogleich eine Lehrerin des Favoritismus, und die Klasse versuchte - vergeblich - sie zum Widerruf zu zwingen, und forderte von Neill, sie heftig unter Druck zu setzen, als Lehrer sei er dazu verpflichtet. Er weigerte sich und empfahl, mit jener Lehrerin ebenso auf einer Versammlung darüber zu reden. Die anderen Lehrer aber waren der Meinung der Klasse und hätten ihre professionelle Etikette und Würde nie soweit auf-

---

254 Da Lane keine anerkannte Ausbildung hatte, durfte er sich nicht Therapeut nennen. Neill übernahm die Begriffe *Schüler* und *Privatunterricht* von Lane.

255 unter anderen mit Lord Lytton (der dann britischer Vizekönig für Indien wurde), Dr. David (Bischof von Liverpool), H. H. Symonds (später Headmaster of Rugby School), dem Earl of Sandwich (Gründer des Little Commonwealth) und Dick Sheppard (Initiator der *Peace Pledge Union*).

256 Die Angaben sind widersprüchlich, möglich ist der Zeitraum von Ende Dezember bis allerspätestens Mitte Februar.

257 in *A Dominie in Doubt* (Neill 1921: 169; hier nach Hemmings 1972: 31).

gegeben, wirklich gleichberechtigt und voll kritisierbar so mit den Kindern zu reden oder Beschwerden von Kindern über Kollegen auch nur anzuhören.

Neill bemerkte, daß es Lehrern der Schule nicht so sehr um Freiheit ging, wie er gedacht hatte: Sie waren zwar nicht mehr traditionelle Zuchtmeister, blieben aber betont *Erwachsene*, für die *besondere* Regeln gelten, und wurden nicht gleichrangig *einer aus der Bande*, wie Neill es forderte.

Direktor John Russell war ein starker Moralist und thronte wie ein (sehr sanfter und freundlicher) Gott an der Spitze. Die *selbstverständlichen* Anstands- und Moralnormen beherrschten die Schule: man achtete sehr auf Etikette, die Lehrer gaben sich würdig und lehnten es ab, den Schülern formal gleichberechtigt zu sein und von Schülern kritisierbar zu werden. Trotz der Koedukation blieb die übliche Unterdrückung der normalen sexuellen kindlichen Regungen: die Kinder sollen *Brüder und Schwestern* sein, und nichts anderes. Viele Kinder kannten nicht einmal die allerüblichsten Schimpfworte und Flüche. Als ein neunjähriger Junge ein achtjähriges Mädchen geküsst hatte, sah sich der Direktor zu einem langen und deutlich antisexuellen Vortrag veranlasst.

Neill suchte (ebenso wie Lane) bewußt und ganz allgemein zu allem - auch antisozialem - Verhalten zu ermutigen und forderte die Kinder heraus, ihre eigenen Erfahrungen zu machen, bewußt und gezielt anti-autoritär. Die Nachteile antisozialen Verhaltens würden nur so erfahrbar und glaubhaft werden, je früher desto besser.

Der Art von Selbstregierung, die Neill bei Lane gelernt hat, stand man eher ablehnend gegenüber, Neill sollte sie aber in seiner Klasse erproben. Als die Kinder laut wurden und Dampf abließen, was Neill nicht störte, wohl aber andere Lehrer, sah man das als Beweis, daß diese Selbstregierung nicht funktionierte. „Sie funktionierte auch nicht, aber sie machte Spaß.“ (Neill 1982: 141) Der Konflikt ging offenbar nicht pro und kontra Selbstregierung, sondern um die *Art* und *Reichweite* der Selbstregierung, um die Frage, wieviel spezielle Erwachsenen-Autorität den Erwachsenen bleiben sollte.

Homer Lanes Sohn Allen Lane war Klassensprecher in Neills Klasse[258]. Ein weiterer Schüler in seiner Klasse war Walter Neustätter[259], dessen

258 Am 25.2.1919 schrieb Mrs. Lane in einem Brief, daß der arme Mr. Neill eine schlimme Zeit in der King Alfred School durchmache, wo er gerade mit Selbstregierung begonnen habe. Allen Lane sei Klassensprecher seiner Klasse und die meiste Zeit *in Teufels Küche* (Hemmings 1972: 31; auch Wills 1964a: 197).

259 **Walter Neustätter** war 1903 geboren. Er wurde später Psychiater und eröffnete Mitte der 30er Jahre in Aldeburgh (wenige km südlich von Summerhill / Leiston) eine Internatsschule *Sun Lodge*, die aber nicht lange bestand (Croall 1984: 189). Als Walter Lindesay Neustatter [ohne Ä-Striche!] erscheint er zwischen 1937 und 1958 als Autor psychiatrischer Fachbücher, und in einem Leserbrief (Walter Lindesay Neustatter 1957) bezeichnete er sich als Di-

Mutter Ada Lilian Lindesay-Neustätter[260] (Neills spätere Ehefrau) in England von der Kriegserklärung überrascht worden war und so bis 1919 vom Ehemann Otto Neustätter[261] in Dresden getrennt wurde. Sie dachte ähnlich

---

rektor der *New Sherwood School* und *psychatric adviser to local authority school health service.*

260 **Ada Lilian Sydney Lindesay-Neustätter** (* 28.4.1871), die spätere erste Ehefrau **Neills**, war 1887 nach dem Tod des Vaters mit Mutter und Schwester von Australien nach Leipzig ausgewandert. Sie heiratete den Augenarzt Dr. Otto Neustätter, weshalb sie in Dresden und Österreich „Frau Doktor" genannt wurde.
Ihren gemeinsamen 1903 geborenen einzigen Sohn Walter schickte sie zu ihrer Schwester Ethel Florence nach London, damit er dort die äußerst fortschrittliche (Koedukation!) King Alfred Schule besuchen sollte. Ada Lilian war eine sehr aktive und militante Feministin (Suffragette), beteiligte sich an Protestmärschen für das Frauenstimmrecht, unternahm während ihrer zweimonatigen Gefängnisstrafe (weil sie das Fenster eines Postamtes mit dem Hammer einschlug) einen Hungerstreik, und kehrte nach der Entlassung nach Dresden zurück.
Beim Englandbesuch bei Sohn und Schwester vom Kriegsausbruch überrascht, war sie als ehemalige Australierin und jetzige Deutsche nur mit knapper Not der Kriegsinternierung als feindliche Ausländerin entgangen. Nach einigen Jobs führte sie schließlich das große Haus Ihrer Schwester Ethel Florence im Regents Park. Sie blieb auch nach dem Krieg noch eine Weile bei ihrer Schwester und ihrem Sohn in London, wo sie Neill als Klassenlehrer ihres Sohnes kennenlernte.
Die erträumte gemeinsame Schulgründung war finanziell unmöglich, doch als Neill 1921 genug Geld aufgetrieben hatte, kam er (angeblich eher zufällig) zu ihr nach Dresden, wo sie gemeinsam die Internationale Schule (mit-) gründeten, die sich nach der Flucht nach England schließlich *Summerhill* nannte. Nach der Scheidung von Otto Neustätter (in Freundschaft!) heiratete sie 1927 Neill, um die britische Staatsbürgerschaft zurückzugewinnen und der Gefahr *moralischer* Angriffe gegen die Schule vorzubeugen (Schulleiter lebt in wilder Ehe...). Sie führten eine gänzlich unsexuelle Vernunft- und Kameradschaftsehe. Obwohl sie in Neills Büchern kaum auftaucht, spielte sie bei der Gründung und Leitung der Schule eine ebensogroße Rolle wie Neill. Sie starb nach einem Schlaganfall 1944 im Hospital in Wales.
Ihre ältere Schwester ist die australischen Autorin Ethel Florence Lindesay-Richardson (1870 - 1946), die 1895 den Schotten John George Robertson (1867 - 1933) heiratete, den sie in Leipzig kennengelernt hatte und der 1903 (bis zum Tod) die erste Professur für deutsche Literatur an der University of London erhielt. Sie schrieb unter dem Pseudonym *Henry Handel Richardson* Romane und gilt als bedeutendste australische Novellistin.

261 Einige Daten zur Person **Otto Neustätters**, dem Mitbegründer von Neills Internationaler Schule und ersten Ehemann von Neills erster Ehefrau. Die Angaben sind meist aus seinen zahlreichen Publikationen entnommen, außerdem aus Croall 1984 sowie zwei (weitgehend identischen) halbseitigen Lebensdarstellungen (Vogel 1930, Deutsches Hygiene-Museum... 1986). Zur Informationsstelle 1915: Neustätter 1926. Das Archiv des Hygiene-Museums besitzt ein Portraitfoto (Archiv-Negativ 7541).

1870 in München geboren (29. Juli)

1894 Promotion in München zum Dr. med., danach Augenarzt in Kliniken in Pavia, Königsberg und Köln.
Er befasste sich mit Gesundheitsfragen, u. a. der Reform der Frauenkleidung .

1909 (circa) Neustätter beginnt mit den wissenschaftlichen Vorbereitungen der Internationalen Hygieneausstellung Dresden

1911 Leiter der historischen Abteilung der großen *Internationalen Hygiene Ausstellung Dresden*

wie Neill. Aus Geldmangel konnten die Pläne, gemeinsam eine freie Schule zu gründen, nicht verwirklicht werden.

1912 seit der Gründung des Deutschen Hygiene-Museums *bis die Stürme der Inflation die Stillegung erzwangen* (Vogel) leitete er als wissenschaftlicher Direktor das *Historisch-ethnologische Museum* des National-Hygiene-Museums.

1914 erstmals im Adressbuch von Hellerau registriert, und zwar in der Straße *Auf dem Sand* (ebenso 1915 und 1916, seit 1918 mit Hausnummern-Angabe: 19)

1915 bis 1916 oder länger: in Berlin mit der Organisierung und vermutlich Leitung eines von Lingner gegründeten und finanzierten privaten Informationsdienstes (in der Voßstraße, mit 17 Referenten) über die feindlichen Länder beschäftigt, der durch Auswertung von Zeitungen, Literatur und Korrespondenz eine vom Militär unabhängige Beurteilung der Lage in den feindlichen Ländern ermöglichen sollte.

1917 unterzeichnet er ein Vorwort mit: *Löbau Pfingsten 1917 O. Neustätter* und wird als *Direktor des historischen Hygiene-Museums und Schriftführer der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Kurpfuscherei* bezeichnet.

1918 mit dem Zusatz *E + frw Wpfl* und erstmals *mit Hausnummer* (Auf dem Sand 19) im Adressbuch Hellerau eingetragen.

1919 kein Eintrag im Adressbuch

1920 als Direktor der geschichtlichen Abteilung des Deutschen Hygiene-Museums, Dresden bezeichnet

1921 und 1922 / 23 wie früher im Hellerauer Adressbuch eingetragen.

1921 Im Sommer bezeichnete Neill (1923: 27) ihn als Ministerialbeamten in Dresden, der in der alten Residenz des Premierministers arbeitet, und zwar (E. Muir 1968: 199) im sächsischen Gesundheitsministerium. W. Muir (1968: 73, 97), die ihn nur von Juni 1922 bis Mai 1923 in Hellerau traf, schrieb, er habe für ein Ministerium in Dresden gearbeitet, und sie erwähnt, er habe offizielle (amtliche) Besuche in ungesunden Industriestädten wie Zwickau und Chemnitz unternommen.

1921 -1923 war er Generalsekretär des neugegründeten Reichsausschusses und des sächsischen Landesausschusses für hygienische Volksbelehrung.

1922 im Februar wird er Mitgründer, Mitaktionär und (ehrenamtlich) Vorsitzender der Neue Schule Aktiengesellschaft, in der die ehemalige Dalcroze-Schule, das Landerziehungsheim und Neills Ausländerabteilung eine Zeit lang unter einem Namen fusionierten (Vgl. Kapitel 17.2.2.).

1923 beginnt er u. a. mit Vorbereitungen für die Ausstellung GESOLEI (GEsundheit, SOziales und LEIbesübungen, Düsseldorf 1926). In den GESOLEI-Akten im Stadtarchiv Düsseldorf fand ich seine Tätigkeit mehrfach erwähnt, ohne daß etwas über die Person Neustätters deutlich wurde.

1925 wird er als *ehemaliger Direktor des Historisch-Ethnologischen Hygiene-Museums in Dresden* und als *ehemals Generalsekretär des Reichsausschusses für hygienische Volksbelehrung* sowie als *Otto Neustätter, München* bezeichnet

1926 Otto Neustätter, Dresden

1927 Otto Neustätter, Berlin.

1927 wird er wissenschaftlicher Leiter der von ihm aufgebauten *Deutschen Zentrale für Gesundheitsdienst der Lebensversicherung* in Berlin, „seine dankenswerteste, bleibende Leistung“ (Vogel). Dabei übertrug er mit großem Erfolg die Idee der Gesundheitserziehung durch die Lebensversicherung aus den USA auf deutsche Verhältnisse.

1930 Otto Neustätter, Berlin, ist Mitherausgeber der 1927 - 1943 erscheinenden Zeitschrift *Kleine Kinder*.

1931 zum Mitglied des Preußischen Landesgesundheitsrates berufen.

Offenbar war er also, nachdem er die Historische und Ethnologische Abteilung der Hygieneausstellung und des Hygienemuseums aufgebaut und geleitet hatte, in führenden Stellungen auf dem Gebiet der Gesundheitsaufklärung und -belehrung tätig.

Die freieste Schule Londons war für Neill nicht frei genug gewesen, und so mußte er die King Alfred School nach fünf Trimestern Mitte 1920 verlassen:

„Es kam der Tag, an dem J R [=John Russell, JMK] sehr bestürzt und sehr traurig bei mir erschien und sagte: ‚Einer von uns beiden muß gehen, Neill.'" Neill 1982: 141)

Als Neill die King Alfred School verließ, war er sehr belesen in psychoanalytischer Literatur, und bald ermutigte ihn Lane, selbst Analysefälle zu übernehmen. Zwei Jahre als *Schüler* Lanes hatten seine Vorstellungen und Ziele geklärt und ihm Mut zu radikal antiautoritärer eigener Praxis gegeben. Als Aufgabe des Therapeuten wie des Lehrers sah er nun (wie Lane) nicht mehr, zu lehren oder Vorbild zu sein, sondern Entfaltungsfreiheit zu geben, als ein Mitarbeiter neben dem Kind zu stehen und zu arbeiten, *das Unbewußte bewußt zu machen* (also: Verdrängungen aufzulösen), Liebe hervorzurufen, indem er liebt. Er war zur Gründung einer eigenen selbstregierten freien Schule entschlossen und suchte in und bei London nach geeigneten Gebäuden. Aus den Erfahrungen der King Alfred School hatte er gelernt, daß radikale Selbstregierung in einer Tagesschule nicht zu realisieren ist, da dort ein zu großer Teil des Lebens der Kinderselbstregierung entzogen ist, und daß er die Unterstützung *aller* Lehrer und auch aller *Schüler* dafür benötigt.

16.9. New Era

Von Lanes Grundannahmen ausgehend baute Neill nun seine Vorstellungen publizistisch aus. Seine Bücher hatten beachtliche Auflagen[262], auch die weniger ernsten humoristischen Bücher[263] Neills wurden durchaus positiv rezensiert und aufgenommen, so daß zeitweilig nicht klar war, ob er eher ein pädagogischer oder ein Humor-Schriftsteller war.

---

262 *A Dominies Log* lag 2 Jahre nach Erscheinen in der dritten Auflage vor, mit 13.000 verkauften Exemplaren. Von *A Dominie Dismissed* waren 1921, 5 Jahre nach Erscheinen, 36.000 Bände verkauft (Croall 1984: 97).

263 1919 erschien *The Booming of Bunkie*, eine lustige Geschichte eines schottischen Dorfes. 1921 erschien *Carroty Broon*, die autobiographisch gefärbte Geschichte einer (seiner) Kindheit, entstanden unter dem Eindruck des plötzlichen Todes (Juli 1919) seiner Lieblingsschwester Clunie. Ein humoristisches, kaum pädagogisches Buch.

Neill nahm das Angebot von Beatrice Ensor[264] an, mit ihr zusammen die im Januar 1920 erstmals erschiene reformpädagogische Zeitschrift *New Era*[265] herauszugeben. Ab dem **Juli**heft **1920**, das er praktisch allein gestaltete, war er Mitherausgeber. Er hatte freie Hand, hielt viele Vorträge und besuchte fortschrittliche Schulen[266]. Er verbreitete von Anfang an deutlich

---

264 Beatrice Ensor war bereits mit der Arbeit Lanes vertraut und hatte Neill vielleicht über Lane kennengelernt. Sie war eine sehr energische Frau mit großem Organisationstalent und einer Begeisterung für neue Ideen. Sie wurde (während des Krieges) als erste Frau vom Erziehungsministerium zur Schulinspektorin bestellt und spezialisierte sich auf Berichte über Heime für delinquente Mädchen in Süd-England. Sie inspizierte ebenfalls die Arbeitsbedingungen von Frauen in Fabriken.

265 *New Era* war eine vierteljährlich erscheinende reformpädagogische Zeitschrift, (1.Jahrgang: *Education for the New Era* genannt, 1930 - 1970: *New Era in Home and School*). Die erste Ausgabe war im Januar 1920 erschienen. Bei der Gründung der New Education Fellowship (NEF) durch B. Ensor (die auch schon an der Gründung der Vorläufergruppe *New Ideals in Education* beteiligt war) im Jahre 1921 wurde die New Era das Verbandsorgan (vgl. dazu Kapitel 17.2.).

266 Neill besuchte unter anderen folgende fortschrittlichen Schulen:

– Die Kriegswaisen-Schule *Tiptree Hall* von Norman MacMunn (der auch zur *New Ideals in Education* Gruppe gehörte), mit sehr entspannter Disziplin, insbesondere für bislang scharf unterdrückte Unterklassenkinder. Neill berichtete darüber enthusiastisch in der *New Era*, bewunderte die spielerischen Methoden und die Abwesenheit von Zwang und bemängelte nur, daß es dort keine Koedukation gab. Obwohl er damals den Kindern nicht suggerierte, wurde MacMunn später Anhänger von Coué und praktizierte dann hier mit den Schülern Suggestion.
  MacMunn schrieb die Bücher: *The Path to Freedom in the School* (London 1914) und *The Child's Path to Freedom* (London 1921).

– *Perse School* in Cambridge von Caldwell Cook (Mitglied der *New Ideals in Education* Gruppe). Cook wollte das Lernen mit spielerischen Methoden zum Spiel machen und Kinder durch Spielen lernen lassen. Er schrieb das Buch *The Play Way*, (1917), das Neill sehr lobte, dabei aber kritisierte, daß Cook dabei vorgegebene Ziele anstrebte.

– *Wychwood School* in Oxford, wo die Direktorin Schwierigkeiten hatte, ihre Mädchen von der Selbstregierung zu überzeugen. Sie beschrieb, daß Neill die Mädchen innerhalb einer halben Stunde ‚diesmal für die *wirkliche* Selbstregierung' begeisterte (Hemmings 1972: 36).

– Isobel King, die Direktorin der vom *Theosophical Educational Trust* gegründeten *St. Christopher* Schule (an der auch B. Ensor sehr beteiligt war) in Letchworth (der ersten Gartenstadt überhaupt, dem Vorbild für Dresden Hellerau), lud Neill ein, ihre Schule ebenso *aufzurühren* wie die Wychwood School. Auch diese Schule besaß 1920 eine Selbstregierung, die Vollversammlung erließ Regeln und richtete über Verstöße. Doch der Inhalt der von den Kindern beschlossenen neun Regeln schien mehr die spinnerten Reinheitsvorstellungen der Lehrer und nicht die Bedürfnisse der Schüler wiederzugeben, zwei davon lauteten (Croall 1984: 108): ‚Unsere Körper müssen skrupulös rein und ordentlich gehalten werden, um die Welt schöner zu machen.' und ‚Unsere Gedanken müssen ebenso skrupulös rein gehalten werden wie unsere Körper'. Wer ein so schlimmes Schimpfwort wie *verdammt* aussprach, mußte eine Woche lang schweigen, bei nur unschönen Worten wie *hang*, *dash*, *blow*, oder *shut up* einen halben Tag.

– Neill besuchte im Juli die *Prestolee*-Dorfschule von E. F. O'Neill, den A. S. Neill als *originellsten Dorfschulmeister* und *großen Mann* mit intuitiv geleitetem Handeln, großer Flexibilität, frei von Dogmen und feststehenden Lehrmethoden beschrieb, und seine Schule als ein *reines Vergnügen* mit einer für Staatsschulen bis dahin unbekannten Freiheit sehr (!)

seine radikalen Erziehungsvorstellungen, und seine Artikel riefen heftigen Protest hervor, galten als extrem, anarchisch und libertär, und auch seine Vortragsreisen über Psychoanalyse und Erziehung verursachten heftige Diskussionen. Schon im nächsten Heft mußte Beatrice Ensor die streitenden Gruppen zur Toleranz auffordern.

Die Reformer-Pioniere waren sich durchaus einig in der Gegnerschaft gegen Drill-und-Zwangs-Erziehung, an der die Erfahrung des höchst brutalen und im nachhinein ziemlich unsinnigen Weltkrieges mit Millionen Toten zusätzlich deutliche Zweifel geweckt hatte. Man forderte ganz allgemein Individualisierung, Freiheit, Demokratie, Selbstregierung, Selbstentwicklung, Toleranz zwischen den Nationen wie in der Erziehung. Doch die Mehrzahl der Reformpädagogen meinte *angeleitete und begrenzte Freiheit* im Rahmen der bestehenden Moral und guten Sitten, von Geschmack und Anstand, nach den fertig vorgegebenen Standards und Idealen. In der Praxis hieß dies z. B., daß Kinder sanft gezwungen wurden, sich nicht so sehr mit Charlie Chaplin, Limericks und Foxtrott-Musik, sondern mehr mit *ernster*, *hoher* Kunst von Goethe, Blake, Beethoven etc. zu befassen.

Neill dagegen sprach eine andere, radikalere, revolutionärere Sprache als die große Mehrzahl der Reformpädagogen, auch wenn er dieselben Vokabeln *Freiheit* und *natürliche Entwicklung* benutzte wie die vorsichtig reformistischen Anhänger der höheren Kultur und des *höheren Lebens* (higher life enthusiasts).

Er verwarf jede Erziehung nach oder zu (von außen) vorgegebenen Idealen wie Moral, gutem Geschmack und den üblichen Mißbrauch der Selbstregierung als Mittel zur Durchsetzung vorher feststehender pädagogischer Ziele des Erziehers. Und er verwarf ebenso alle Autorität, Strafen und Gehorsam, *sofern* sie nicht auf freiem gegenseitigen Übereinkommen beruhten.

Neill wollte *alle* kindlichen Emotionen befreien und diese Befreiung gerade *nicht* beschränken auf die in den Grenzen eines vorgeschriebenen *guten Geschmacks* liegenden ausgewählten Emotionen, wobei dann die *derberen* Emotionen verdrängt, in den *psychischen Untergrund* getrieben würden (wo sie erst recht Unheil anrichten würden). Er betrachtete jede formale Autorität und Würde, Moralerziehung und Moralisieren generell als schädlich für Kinder, insbesondere Strafen, denn bei Furcht vor Autorität und Strafe muß

---

lobte: Ohne Stundenplan, ohne sichtbare Autorität betätigten sich die Kinder auch ohne Lehrer, ohne daß ein Unterschied zwischen Arbeit und Spiel erkennbar war. Man hatte den betonierten Schulhof in einen Garten verwandelt, in dem die Kinder lernten und kooperativ arbeiteten (Croall 1984: 103 f.).
O'Neill gilt als bedeutendster britischer Vertreter der Lebensgemeinschaftsschule (Schmid 1973: 13). Gerard Addison Holmes schrieb seine Biographie: *The Idiot Teacher*. A book about Prestolee School and its Headmaster (London: Faber 1952). Vgl. auch Berg (1973: 48 - 51). A school the children won't leave (1944), Ellerby (1965: 50).

das Kind sein eigenen natürlichen Antriebe unterdrücken, statt *sich-selbst-auszudrücken* (so das Thema der NEF-Gründungskonferenz in Calais).

Neill forderte, daß das Kind seine eigenen Werte und seinen eigenen Willen entwickeln und selbst bestimmen können muß, kulturell wie moralisch, seinen für Kinder natürlichen (!) altersgemäßen Egoismus ausdrücken und ausleben können muß, denn nur so könne es zum Altruisten reifen. Jeder äußere Zwang behindere die Entwicklung einer echt altruistischen Moral. Gehorsam und Strafe gehörten abgeschafft: sie betrachteten nur äußerlich die Handlungs*resultate* und nicht - psychologisch richtiger - die Handlungs*motive*. Auch die Laster der Kinder wie Lügen, Eigensinn, Verantwortungslosigkeit, Faulheit, Stehlen seien Ergebnis gerade der Unterdrückung der Persönlichkeit, von Angst, Mißtrauen, Unverständnis, von *in den Untergrund getriebenen* Emotionen. An sich *faule Kinder* gebe es nicht: ihr mangelndes Interesse entstehe dadurch, daß der Unterricht ihre Gefühle (Libido) einsperre und nicht frei werden lasse.

Ähnliches gilt auch für die Selbstregierung, die keine *Spione-und-Polizisten-Prozedur* werden darf. Freiheit und Selbstregierung seien erst dann wirklich echt, wenn das Kind einen Lehrer ohne jede Furcht auch einen *dummen Esel* nennen kann. In einer guten Schule würde der Lehrer den lärmenden Schülern *„Ruhe!“* befehlen, doch ebenso die Kinder dem sie langweilenden Lehrer *„Hör auf!“*.

Insbesondere bei den beiden Themenheften zu *Maria Montessori* (Juli 1921?) und zu *Coué* (Oktober 1922) wurden die Gegensätze zwischen Neill und B. Ensor deutlich.

Die New Era berichtete in jeder Nummer über Montessori und propagierte Montessoris Ideen. Die Freiheit des Kindes ist ein zentrales Prinzip bei Montessori[267] : Es gibt keinen Stundenplan, die Kinder können sich frei bewegen, sollen nicht von Erwachsenen dominiert werden, sondern sind frei, einen Apparat zu benutzen oder nicht, an einer Lektion teilzunehmen oder nicht, ihre Arbeit zu beenden oder nicht.

Mitherausgeber Neill war dagegen (wie schon Lane[268]) ein entschiedener Kritiker Montessoris: Ihm ging die Freiheit bei Montessori *nicht weit genug*, und in *A Dominie in Doubt* kritisierte Neill (1921) leidenschaftlich ihre massiven Freiheits*beschränkungen*: daß Montessori das Unbewußte, die Emotionen des Kindes, die kreativen Impulse, Spiel, Phantasie, Poesie, Kunst und unbewußte Motive völlig vernachlässige und unterdrücke, daß sie

267 Mit diesem Aspekt befaßte sich hauptsächlich ein Artikel von Margaret Drummond in der *New Era* (2.1921,7 (Juli)).

268 Auch Homer Lanes Ablehnung aller Freiheits-*Systeme*, (die die Freiheit systembedingt eben auch einschränken) war vermutlich besonders gegen Montessori gerichtet, deren System das höchstentwickelte war.

die Kinder und deren Umgebung zu sehr zu kontrollieren versuche und sich nur didaktisch-ordentlich und intellektuell-wissenschaftlich mit dem *Bewußtsein* des Kindes beschäftige, Freiheit nur als Freiheit des *Intellektes* und der kindlichen *Intelligenz* verstehe.

Wissen sei zur Freiheit zwar unbedingt nötig, reiche bei Montessori für Freiheit allein aber noch nicht aus: Damit das Kind nicht *hilflos seinen eigenen Impulsen ausgeliefert* bleibe, soll es anfangs zur Ausbildung *guter Gewohnheiten* angeleitet werden. Bei jedem Schritt wird das kleine Kind bei Montessori freundlich und liebevoll geführt, bis es sich selbst führen kann.

Dazu gehört auch, daß Montessori die Benutzung der didaktischen Apparate nur für ihren jeweils intendierten Zweck erlaubt: Das Kind darf damit in der vorgeschriebene Weise *arbeiten*, aber nicht *spielen*. Von den Kindern wird auch verlangt, ordentlich und ruhig zu sein. Neill dagegen insistierte, daß Lautstärke für Kinder Kraft und Macht (Power) bedeutet und nicht verboten werden soll.

Gerade Montessoris alles durchziehende Moralität und religiöse Haltung, ihre festen Vorstellungen von *moralisch richtig* und *moralisch falsch* stießen Neill ab: Sie erlaube Kindern zwar, eine Beschäftigung auszuwählen, nicht aber, eine eigene (andere) Vorstellung von Moral zu entwickeln. Neill sieht sie als *Charakterformerin*, und dies ist die schlimmste Verurteilung, die er kennt, die *Abtreibung* der individuellen Persönlichkeit, die *Erbsünde* der Pädagogik.

Neill betrachtete dies als Verbrechen gegen die Kinder und ihre *eigentlichen, inneren* Motive, als Aufzwingen geschmacklicher und moralischer Standards, Behinderung der Entwicklung eigener Interessen, was Ineffizienz, Neurose, Schuldgefühlen und Unglück zur Folge habe.

Das Oktoberheft 1922 der New Era war der Suggestionstheorie Coués gewidmet. Dabei geht es sowohl um (Fremd-) Suggestion wie auch um Autosuggestion. Schulen praktizierten dies z. B., indem sie eine *Losung der Woche* vorgaben, die die Kinder dann *positiv* zu diskutieren und als die ihre anzunehmen hatten.

Für Lane und Neill bedeutete Erziehung, *das Unbewußte bewußt zu machen*, um so *die Wahrheit über sich selbst* zu entdecken. Neill befürchtete, daß Suggestion solche Erziehung behindern würde, und außerdem sehr leicht zu Herrschaftszwecken zu mißbrauchen sei. Er formulierte, daß jeder Suggestions-Anhänger an die *Erbsünde* (d. h. für Lane und Neill: die Beeinflussung des Kindes) glaubt, nämlich das natürliche Kind *verbessern* will, *so als ob Gott seinen Job nicht verstanden hätte*.

Beatrice Ensor hielt dem pädagogischen *Extremisten* (damit dürfte ihr Mitherausgeber Neill gemeint sein) vor, daß es keine *vollkommene* Freiheit gebe, keinen reinen *Selbst*ausdruck, da alle Menschen von der Umwelt be-

einflusst seien. Aufgabe des Erziehers sei es, für die *richtigen* Anregungen, die *richtige* Umgebung zu sorgen. Sie plädierte für eine sorgfältige, gezielt pädagogische Auswahl der vielfältigen Umwelteinflüsse, die das Kind erreichen. Neill sah darin jedoch nichts anderes als gezielte Beeinflussung - mit den bekannten Folgen.

Im darauffolgenden Heft (Januar 1923) beendete Ensor aufgrund der nun überdeutlichen Auffassungsunterschiede (und weil Neill sowieso in Deutschland blieb) dessen Mitherausgeberschaft.

Ein *interessanter* Beitrag Neills erschien auch im *New Era*-Heft über Selbstregierung (April 1921), in dem verschiedene Autoren drei Fragen zur Selbstregierung bedenken sollten:

– ab welchem Alter?
– plötzlich oder langsam zunehmend einführen?
– sollen Lehrer Grenzen setzen?

Neill selbst agitierte für plötzliche, sofortige (dramatische) und selbstverständlich unbeschränkte Einführung der Selbstregierung. Er genoß den durchaus freundschaftlichen Ideenstreit mit B. Ensor, die - auch wenn sie anderer Meinung war - seine radikalen Artikel sehr schätzte.

Obwohl ihm die Arbeit gefiel, war ihm von Anfang an klar, daß er bei der Zeitung nicht lange bleiben wollte: Er wollte endlich seine eigene freie Schule gründen.

Neills Bericht für die New Era über die Dresdner Schule endete:

‚Eines gefällt mir an den Dalcroze-Anhängern: dort herrscht anscheinend nicht die unglückliche Gewohnheit der Montessorianer, auf Anleitung durch Wissensquellen zu warten. Ich sehe den Montessorianismus ein totes, apparat-versessenes System werden, aber ich sehe in allen Zweigen der Erziehung den Rhythmus seinen Einfluß erweitern.‘[269]

269 „One thing that pleases me among the Dalcrozians, there does not seem to be that unfortunate Montessorian habit of waiting for guidance from the Fountain-head. I see Montessorianism becoming a dead, apparatus-ridden system, but I see Rhythm extending its Influence in all branches of education.“ (zitiert in Hemmings 1972: 38)

17. Neills Schulgründung in Dresden

Seine schon seit Jahren geplante freie selbstregierte Schule begann Neill schließlich 1921 in Deutschland, in der Gartenstadt (Dresden-) Hellerau.

17.1. Exkurs: Die Gartenstadt Hellerau und ihre Schulen

17.1.1. Die Gartenstadt

Das Gartenstadtkonzept folgt dem erstmals 1898 in England veröffentlichten Buch *Gartenstädte von Morgen* von Ebenezer Howard[270]. Howard entwarf und berechnete dort die Neu-Gründung genossenschaftlicher (sozialistischer) verdichteter Mittel-Städte auf bisherigem Agrar- oder Ödland, die, durch breite Agrargürtel voneinander getrennt und durch Eisenbahnen verbunden, zusammengenommen eine Viertelmillionenstadt ergeben. Dies würde die Vorteile der Großstadt und des Landlebens vereinigen und die Nachteile beider vermeiden. Der Spekulationsgewinn bei der Umwandlung des Agrarlandes in Bauland sollte der (genossenschaftlichen) Allgemeinheit zukommen und einen großen Teil der Baukosten tragen. Howard gelang die Gründung der nördlich von London gelegenen Städte Letchworth (1903) und Welwyn (1920). Nach 1945 wurden die staatlich gegründeten *New Towns* um London an dieses Konzept angelehnt.

Zum Konzept der Gartenstadt gehören das genossenschaftliche Gemeineigentum am Grundbesitz (*Lösung der Bodenfrage*) sowie vorbildliche öffentliche Sozial- und Wohlfahrtseinrichtungen.

---

270 Vgl. Howard 1968, Fishman 1977, M. Miller (1989), Hartmann (1976), Hohe Warte (1907, 20), Gartenstadt Hellerau (1911).

Die **erste und** bis heute radikalste und **vollständigste** Verwirklichung einer **Gartenstadt in Deutschland** fand in (Dresden-) **Hellerau** statt, ab 1906 geplant und ab 1909 gebaut. Anlaß und treibende Kraft war der Wohnungsbedarf durch die auf dem freiem Feld der Heller-Au errichteten *Deutschen Werkstätten für Handwerkskunst*[271] . Beide Bauvorhaben waren faktisch eng verzahnt, obwohl rechtlich völlig unabhängig.

Vor allem der Sekretär des Werkbundes und Bauleiter der Gartenstadt, Wolf Dohrn, sorgte dafür, daß Hellerau nicht nur ein Zentrum des Kunsthandwerks (Deutsche Werkstätten) und zeitweise der Sitz des Deutschen Werkbundes, sondern außerdem ein kulturelles Zentrum mit Künstlern, Schriftstellern, Pädagogen und Weltverbesserern aller Art wurde. Die Gartenstadt wurde rasch zu einem Focus fast aller Reformbewegungen in Deutschland.

17.1.2. Schulen und Heime in Hellerau

Von Anfang an wurde das Schulwesen mitgeplant: eine *Mittlere Volksschule* sowie eine neusprachlich- naturwissenschaftliche *Höhere Knaben- und Mädchenschule*. Die **Lehrwerkstätten** der Deutschen Werkstätten mit integrierter **Berufsschule** waren Ostern 1907 noch vor Baubeginn der Gartenstadt eröffnet worden, mit betont reformpädagogischen Lehrmethoden: Fragestellung und Diskussion, ohne jegliche Klassifikationen, ohne Prüfungen oder Strafen (Lux 1907: 319 f.).

271 Die Deutschen Werkstätten waren Mitbegründer und bedeutendstes Aushängeschild des Deutschen Werkbundes.
Durch industriell gefertigte Qualitätsprodukte nach Künstlerentwürfen (moderne unverschnörkelte Maschinenmöbel ohne historischen *Stil*) war das Unternehmen in 8 Jahren von einer Vorortschreinerei mit 2 Gesellen zum stilistisch führenden Großunternehmen mit einigen hundert Beschäftigten expandiert, einem Vorreiter des frühen modernen Industriedesigns bei Möbeln.
Die Firma beschäftigte bedeutende Künstler wie Richard Riemerschmid, und auch bei der Gartenstadt wirkten bekannte Architekten und Künstler: Richard Riemerschmid, Hermann Muthesius, Theodor Fischer, Fritz Schumacher, Heinrich Tessenow u. a.
Das Unternehmen hatte ein großes, wohlverstandenes Eigeninteresse an Bildung, speziell an ästhetischer Bildung: Für seine betont auf Qualität setzende Produktion benötigte es gut ausgebildete Kunsthandwerker (=Facharbeiter) und außerdem ästhetisch geschulte Konsumenten. Leiter der Lehrwerkstätten der *Deutschen Werkstätten* war Joseph August Lux, der Herausgeber der Kunstzeitschrift *Hohe Warte*.
So ist es nicht verwunderlich, daß Hellerau ein Zentrum der Kunstreform und eine Art Muster- und auch Versuchssiedlung für modernen Wohnhausbau wurde.

Die öffentliche **Volksschule** begann im April 1912 in einem Wohnhaus[272] und zog im Januar 1914 ins neu erbaute Volksschulgebäude 100 Meter östlich der Bildungsanstalt. In der Weimarer Republik wurde die Volksschule unter Leitung von Max Nitzsche eine der bedeutenden Reformvolksschulen[273]. Bildungsanstalt und Volksschule kooperierten[274] von Anfang an, etwa beim Unterricht in Rhythmischer Gymnastik.

Zwei weitere Gründungen, das Waldhaus Hellerau (1913) und das Erziehungsheim Hellerau (1914) sind hier nicht weiter interessant.[275]

Die einzelnen **Bildungseinrichtungen** Helleraus **arbeiteten engstens** und freundschaftlich **zusammen**: Die Bildungsanstalt fungierte auch als Sekretariat für die kleineren Einrichtungen, und das Landerziehungsheim kooperierte engstens mit den Deutschen Werkstätten, der Gartenstadt und der Bildungsanstalt, die den Unterricht in Werken, Gartenbau und Rhythmischer Gymnastik übernahmen, während das Landerziehungsheim der Bildungsanstalt Freistellen für schulpflichtige Kinder bot. Die Einrichtungen wollten gemeinsam eine Art eigenes Schulsystem bilden.

---

272 Im April 1912 entstand die in einem Wohnhaus *Auf dem Sand 17* improvisierte erste kleine Schule des Lehrers Starke, die seit Oktober 1912 (wohl bis zur Eröffnung des Volksschulgebäudes im Januar 1914) im Haus des Lehrers Starke *Auf dem Sand 6* stattfand. Laut Adressbuch 1912 befand sich in diesem Haus auch die gemeinsame Geschäftsstelle der Gartenstadt Hellerau und des Deutschen Werkbundes, die im Vorjahr Am Grünen Zipfel 6 residiert hatte. Starke war bis 1916 in der öffentlichen Volksschule tätig und fiel im Weltkrieg (vgl. Faßhauer 1988: 39 f.).

273 Der Bau steht bis heute praktisch unverändert. Bekannt wurde die Versuchs- und **Reformvolksschule** auch durch die **Bücher der dortigen Lehrer**:
Max Nitzsche: Die Schulfahrt - eine Lebensschule Leipzig: Oldenbourg 1926. Außerdem diverse Bastel- und Werkbücher
Willy Steiger: Unsere Alpenfahrt. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1925. Fahrende Schule. Leipzig: Oldenbourg 1926a. S'blaue Nest. Dresden: Huhle 1920 (Neuauflage: Frankfurt/M: Päd Extra Buchverlag 1978). Schulfeiern im Geiste lebendiger Jugend. Dresden: Huhle 1926b. Außerdem diverses Lehrmaterial, Bastelbögen und Lesestücke.

274 Max Nitzsche gehörte 1922 zum Aufsichtsrat der von A. S. Neill u. a. gegründeten *Neue Schule AG* (dazu später). Er schrieb übrigens auch in der von A. u. O. Rühle herausgegebenen Zeitschrift *Das Proletarische Kind* (2.1926,6: 129 ff.).

275 Im Frühling 1913 eröffneten der Schularzt der Bildungsanstalt und seine Ehefrau, Nervenarzt Dr. E. Jolowicz und Kinderärztin Frau H. Meischeider-Jolowicz, das *Waldhaus Hellerau* für nervöse und erholungsbedürftige 3-14jährige Kinder, ebenfalls in Zusammenarbeit mit der Bildungsanstalt. Das Waldhaus befand sich am Tännichtweg in 2 Häusern des Landhausviertels.
Zusätzlich - und ebenfalls in Kooperation mit der Bildungsanstalt und dem Schulheim - entstand in einem der mittleren Wohnhäuser der Bildungsanstalt das von Fräulein Laura Wagner geleitete *Erziehungsheim Hellerau* für jüngere Schüler im Alter von 14-18 Jahren (angekündigt für Januar 1914).

17.1.2.1. Die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze (1910-1920)

Mit der Planung das Schulwesen wurde auch der *Plan der musikalischen Organisation in der Gartenstadt* entworfen und schon 1907 veröffentlicht (Batka 1907), wobei man sich von Anfang an betont eng an die Methode der **Rhythmischen Gymnastik**[276] nach *Jaques-Dalcroze* anlehnte. Emile Jaques-Dalcroze schlug Angebote anderer Orte aus und kam 1910 nach Hellerau[277], weil es nur hier möglich sei, den Rhythmus zur *volksbildenden und volkserziehenden Kraft* zu erheben, zur *sozialen Institution* zu machen.

Es muß auf den ersten Blick verwundern, daß ausgerechnet um eine Gymnastikmethode so viel Aufwand getrieben wurde. Doch Jaques-Dalcroze ging es nicht um Turnübungen, die Ziele seiner Gymnastik scheinen eher mit der damals ebenfalls neuen Psychoanalyse vergleichbar, oder besser: mit körperorientierten Psychotherapieverfahren (obwohl sie sich keineswegs als solche verstand!). Dabei ging es ganz betont um Spontanität, um das Wiederentdecken und Erleben des eigenen Körpers und Körpergefühls, um Selbstbestimmung *von-innen-heraus*, um Improvisation selbst noch bei der öffentlichen Aufführung, aber auf gar keinen Fall (!) um einstudierte Übungen.[278]

276 Im Englischen (z.B. in Neills Schriften) wird die Rhythmische Gymnastik nach Jaques-Dalcroze stets als *eurhythmics* bezeichnet. Bei der Rückübersetzung ins Deutsche wird daraus stets *Eurhythmie*. Wo immer hier in Zitaten von *Eurhythmie* die Rede ist, muß dies als *Rhythmische Gymnastik nach Jaques-Dalcroze* gelesen werden, und auf gar keinen Fall als *Eurhythmie nach Steiner*.

277 Dem von Wolf Dohrn im August 1911 gegebenen *Jahresbericht der Bildungsanstalt... 1910/11* mit anhängender Schülerliste (Der Rhythmus Bd.1 1911: 65-79) läßt sich entnehmen:

Obwohl der Unterricht bereits am 17. Oktober 1910 begann (Dalcroze bracht 46 Schüler von Genf mit), wurde die Bildungsanstalt erst im Frühjahr 1911 als eigene Gesellschaft gegründet. Die anfangs für den Unterricht angemieteten Räume erwiesen sich angesichts der Anzahl der Schüler und Kurse rasch als zu klein, man mietete die ehemaligen Sitzungssäle der 1. und 2. Kammer im Alten Landhaus (ehem. Landesparlament, heute Stadtmuseum) und baute die nötigen Waschgarderoben und Duschen ein.

Im ersten Schuljahr besuchten rund 500 Personen die Anstalt. Als Schüler werden 1911 u. a. genannt: Harald *Dohrn*, Hellerau, 1. Jahrgang; Suzanne *Ferrière*, Genf, 3. Jahrgang (später Assistenz-Lehrerin in der Bildungsanstalt) (verwandt mit Adolphe Ferrière, Genf?) Albert *Jeanneret*, La Chaux de Fonds, 2. Jahrgang (Dies ist der Bruder von *Le Corbusier*). Er erhielt im Juni 1911 das Lehrerdiplom für rhythmische Gymnastik und arbeitete dann als Lehrer in der Bildungsanstalt. Christine *Potter-Frissell*, New York, 1. Jahrgang (die spätere Leiterin); Marie *Wiegmann*, Hannover, 1. Jahrgang (Sie wurde später unter dem Namen Mary Wigman als Tänzerin weltbekannt).

Beim zweiwöchigen Oster-Ferienkurs 1911 für ehemalige Dalcroze-Schüler: Johanna *Baer*, Rotterdam, (vermutlich verwandt mit Karl Baer, dem Ehemann der späteren Leiterin).

und bei den Kindern: Lotte *Tessenow*, Hellerau (die Tochter des Architekten).

278 Im Bericht über die Gastvorführungen der Hellerauer Rhythmikschülerinnen in Essen im Dezember 1922 beschreibt die ehemalige Dalcrozeschülerin Dore Jacobs (1923, die Gründerin der heutigen Dore Jacobs Schule in Essen) treffend die besonderen Schwerpunkte der Hellerauer Rhythmik, auch im Vergleich zu anderen Systemen:

Diese betonte Befreiung mag die Begeisterung für die Methode er-

„Wer in den acht Jahren seit Kriegsausbruch, die die Hellerauer Schule der Arbeit in der Stille gewidmet hat, die Schülervorführungen der verschiedenen Gymnastiksysteme sah, von den technischen Leistungen der Duncan-Schule, dem vernünftigen, körpergemäßen Mensendick-Turnen, dem seltsam-lebensfremden Gebärdenspiel der Steinerschen ‚Eurhythmie' bis zur körper- und ausdrucksbildenden Atemgymnastik der Loheländer, wer sie gar am eigenen Leibe erprobte und - bei aller Freude und körperseelischen Befreiung - doch im Tiefsten unbefriedigt blieb, der atmete auf, als uns die Hellerauer endlich einmal wieder über das bloß Technisch-Körperliche der vitalen Bewegungsfähigkeit hinaus in die von ganz anderen Kräften gestalteten und belebten Regionen rhythmischen Schauens und Erlebens hineinführten." (Jacobs 1923: 72)
„Was in Hellerau *gesucht* wird, ist mehr als bloße Körperschulung, mehr auch als die seelische Lösung, Befreiung, Freude, die aus einem lebensvoll und organisch bewegten Körper quillt: Es ist die Wiedererweckung und *Entfaltung verlorengegangener, schöpferischer Seelenkräfte*, jener Kräfte, die, weit über die elementaren körperseelischen Lebensschwingungen hinaus, die Triebfedern alles künstlerischen Erlebens nicht nur der Kunst, sondern aller Dinge und Wesen (Goethe!), ja alles schöpferischen Gestaltens überhaupt sind.
Rhythmik in diesem Sinne ist mehr als Gymnastik (freilich: heute nennt sich ja alles Rhythmik, was nicht gerade stramm turnerischen Charakter hat!)" (Jacobs 1923: 73).
„Was Befreiung der schöpferischen Kräfte im jungen Menschen für die Erziehung bedeuten kann, offenbarten die *Dirigierübungen*. Diese gewiß weder musikalisch genialen noch menschlich überragend veranlagten Mädels vermögen ihr Erleben der Musik mit einer Eigenart, einer Hingabe und Losgebundenheit des Temperaments und dabei mit einer Straffheit und Formsicherheit zu gestalten, die ihnen selbst der erheblich stärker begabte und musikalisch-fachlich eingehender vorgebildete Durchschnitts-Kapellmeister nicht nachmachen wird." (Jacobs 1923: 74)
„*Entfaltung des Temperaments und der schöpferisch gestaltenden Phantasie*, das ist die individuelle Seite dessen, was Hellerau (neben der rein körperlichen und der fachmusikalischen Bildung) der neuzeitlichen Erziehung zu geben hat. Das ist sehr viel mehr, als die methodische Forderung nach ‚Anregung zur Selbsttätigkeit' in sich schließt, die schon zum Mode-Schlagwort der Erziehungsreform geworden ist. Es bedeutet: Entfesselung der vom Erziehungsdrill eines vergehenden Zeitalters unterdrückten vitalen Eigenkräfte und, gleichlaufend mit ihr, die allmähliche und zielbewußte Höherspannung der übervitalen Formkräfte der Seele, die, weit entfernt, das Lebendige in starre Grenzwände einzuschließen, ihm durch ihre schöpferische Gestaltung erst den Charakter des Großen, des Symbolischen, des Erschütternden verleihen. Es bedeutet: Entfaltung zweier Grundkräfte der Seele" ... (Jacobs 1923: 74 f.)
„Als das weitaus stärkste und zukünftigste Element der rhythmischen Erziehung sehe ich die sozialen Kräfte an, die durch sie ausgelöst werden. Das muß man erlebt haben. Man muß selbst einmal gespürt haben, wie die freien Bewegungen einzelner, erst einander hemmend, miteinander dissonierend, plötzlich, in einem allen spürbaren Augenblick, zur Harmonie zusammenschwingen, wie der große, überpersönliche Strom entsteht, von dem jeder einzelne beglückt sich getragen fühlt, und wie von nun an allmählich menschliche Bindungen sich knüpfen, die, statt aus der persönlichen Sympathie einander ergänzender Charaktere, erwachsen aus dem gemeinsamen Erleben einer irrationalen Einheit, die ein unvergleichbar anderes und Größeres ist als die Summe aller Einzelströmungen, dann wird man begreifen, wie das Bewußtwerden solchen Erlebens den Samen legen kann zu einer neuen Art menschlichen Zusammenwirkens, in der das Individuum dem Ganzen sich in Freiheit und aus lebendigem Spüren der materiellen und seelischen Kraftströme fügt, die ihm aus dem Zusammenklang aller Einzelrhythmen zufließen." (Jacobs 1923: 75)

klären. Auf die ebenfalls große Bedeutung der **Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze** und ihres Gebäudes für die Reform des Theaters, des Theaterbaus, der Bühnendekoration, des Tanzes, des Balletts und der Oper kann hier nicht weiter eingegangen werden.[279] Die Bildungsanstalt bildete Tanz- und Musiklehrer und vor allem -lehrerinnen aus und bot vor allem in den Ferien auch Kurse für Erwachsene und Kinder an.

Schulleben und Lernen waren sehr weitgehend *selbstbestimmt* und sehr *international*, es gab auch etliche Zweiganstalten, im Ausland (z.B. London) wie im Inland[280] .

Wolf Dohrn[281] , der Bauleiter der Gartenstadt, wandte 1910-1912 fast sein gesamtes Vermögen auf, um durch *Heinrich Tessenow* ein **Schulgebäude**[282]

---

279 Zur Finanzierung (!) der Dalcroze-Schule und des sehr teuren Festsaales plante Wolf Dohrn 1912/13 die Aufführung von Stücken von Paul Claudel durch eine (zu gründende gemeinnützige AG) „Gesellschaft zur Veranstaltung dramatischer Aufführungen in Hellerau". Vgl. das von Wolf Dohrn 1912/13 verfasste umfangreiche Dokument zur Finanzierung der Bildungsanstalt, mit dem er die Stadt Dresden um einen regelmäßigen Zuschuß bat. (Stadtarchiv Dresden, Bestand Rähnitz, Abt. 9 Nr. 74, „Neue Schule und Privatschule" 1923-31, Blatt 6-18).
Die berühmt gewordenen prächtigen Aufführungen der Stücke von Claudel passen nicht ganz zum betont nüchternen sonstigen Programm Dalcrozes, trugen aber erheblich zum Ruhm der Einrichtung bei und sollten auch der Finanzierung dienen. Der für derartige Aufführungen ausgelegte sehr aufwendige viel gerühmte Große Saal und die Bühnenaufführungen darin sind von Salzmann und Appia zuzuschreiben.

280 Die Zweiganstalt Berlin unterrichtete 1914 in der Berthold-Otto-Schule (Lichterfelde, Holbeinstr. 21; vgl. Berichte der Dalcroze Schule 1.1914, 4/5: 41). Es werden auch Kurse in Wickersdorf und in Bedales/England erwähnt.

281 Nach Wolf Dohrns Tod 1914 (Schiunfall) übernahm sein Bruder Harald sein Werk und führte es weiter, er heiratete auch die Witwe seines Bruders. „Harald Dohrn blieb hier bis 1928/29." (Sarfert: 1989: 4) Nach der Scheidung heiratete er 1934 in Berlin Hertha Quecke, wobei er zum Katholizismus konvertierte. Er lernte Heilgymnastik und eröffnete als Heilgymnast ein Sanatorium in Bad Wiessee/Bayern. Nachdem er 1943 im Prozeß wegen seiner Kontakte zur Widerstandsorganisation Weiße Rose freigesprochen worden war, wurden sein Schwager und er 1945 von einer Hausangestellten denunziert und sogleich standrechtlich erschossen, weil er 9 Tage vor Kriegsende das *Ende der Knechtschaft* begrüßte (Vgl. Dohrn 1983: 256-259, Sarfert 1989: 4).
Neill (1982: 150) behauptete fälschlich, Harald Dohrn sei von Russen erschossen worden. (vgl. Fußnote 339)

282 Der Architekt Heinrich Tessenow (* 7.4.1876 Rostock; +1.11.1950 Berlin) wurde durch den Bau des Festspielhauses in Hellerau und (zunächst ebenfalls in Hellerau) den Kleinhausbau bekannt und daraufhin 1913 Professor an der Kunstschule Wien (1920 Kunstakademie Dresden; 1926 TU Berlin-Charlottenburg). Er baute *extrem* schlicht.
Der in sehr schlichten klassizistischen Formen errichtete Monumentalbau der Bildungsanstalt stand in starkem Gegensatz zum kleinstädtisch-romantisierenden Baustil Riemerschmids, was zu großen Streitigkeiten führte. Die Pläne wurden mehrfach wesentlich abgeändert: Zweimal wurde der geplante Bauplatz gewechselt (von der Ortsmitte zum Rand), und für das tatsächliche Baugelände kann ich in den veröffentlichten Fotos, Zeichnungen, Plänen und Modellen sechs unterschiedliche Planungsstadien unterscheiden (Art, Anzahl, Größe, Aussehen und Standort der Nebengebäude, Bad-Vorbau, Vorplatz- und Luftbad-Höfe, Fassade und Dächer, Wandelgänge), die häufig (wie unbemerkt) direkt nebeneinander veröffentlicht wurden.

mit umliegenden Wohngebäuden[283] erbauen zu lassen: **Die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze**[284], auch das **Festspielhaus** genannt und bald als *zweites Bayreuth* gerühmt. Die beiden Hauptfassaden tragen im Giebel jeweils ein riesiges *Jing- und Jang-* Zeichen[285], das bis heute auch das Schulabzeichen der Summerhill-Schule geblieben ist.

Man hätte kaum eine noch kosmopolitischere[286] Schule finden können. Umso bemerkenswerter ist, daß der fast vergötterte Jaques-Dalcroze (ein

---

283 Gleichzeitig mit der Bildungsanstalt wurden ebenfalls vom Architekten Tessenow acht zugehörige Wohngebäuden für Schüler und Lehrer erbaut, die, mit Laubengängen verbunden, den Schul-Vorplatz umgaben: vier kleine Wohnhäuser gegenüber der Hauptfassade und je 2 lange Wohnhäuser an beiden Seiten des Vorplatzes. Unterkunft und Verpflegung leitet die Engländerin Frau Dr. M. Mabel-Riess, die mit finanzieller Hilfe von Freunden unabhängig von der Bildungsanstalt (aber in engster Zusammenarbeit!) vom Architekten Sattler das *große Wohnhaus* (auch großes Pensionshaus, später Schulheim genannt) errichten ließ und leitete (vgl. Der Rhythmus 1.1911,: 18, 91 f.). Es liegt unmittelbar hinter den kleinen Wohnhäusern. Vgl. Perspektivzeichnung und Grundriß des großen Wohnhauses in *Der Rhythmus. Ein Jahrbuch* (1.1911: 65, 71).
Der jüngste Jahrgang wohnte in Zimmern verschiedener Preislage im großen Wohnhaus mit 40 Zimmern. Dort befanden sich die allen gemeinsame Halle, die Bibliothek, die Terrasse, der Garten und der Speisesaal, in dem alle gemeinsam täglich 4 Mahlzeiten einnahmen. Darüberhinaus gab es weitere Räume für das gesellige Leben in den größeren Wohnhäusern und der Bildungsanstalt selbst, außerdem auch die Luft- und Sonnenbäder.

Für ausländische Kinder, die in der Bildungsanstalt und im geplanten Landerziehungsheim die deutsche Sprache erlernen und körperliche wie geistige Ausbildung erhalten sollten „ist in dem großen Wohnhaus eine besondere Abteilung unter der speziellen Aufsicht von Frau Dr. Mabel-Riess vorgesehen." (Der Rhythmus, 1.1911, :93)
Die älteren Jahrgänge sollten gruppenweise die von Tessenow erbauten Wohnhäuser am Schul-Vorplatz à 5-15 Zimmer bewohnen. Auch Familien, die an Ferienkursen teilnahmen, wurden kleine Einfamilienhäuser und Wohnungen á 3-5 Zimmer mit und ohne Küche und Garten angeboten.

284 Der Grundstein der Bildungsanstalt wurde am 22.4.1911 gelegt. Im November 1912 wurden Teile des halbfertigen Gebäude erstmalig zum Unterricht genutzt, im Juni 1912 war - pünktlich zum jährlichen Schulfest - der große Saal mit seiner von Alexander von Salzmann entworfenen vielgerühmten Beleuchtungsanlage fertiggestellt (vgl. Der Rhythmus Bd.2,2, 1912: 9).

285 ... „und der deutsch-russische Maler Alexander von Salzmann, der das Hellerauer Emblem geschaffen hatte, das an Tessenows Giebel weithin sichtbar prangte: eine kreisrunde Scheibe, in die zwei fließende, sich verjüngende schwarze und weiße Halbkreise einkomponiert waren. Salzmann erklärte, es sei ein altes indisches Symbol. Mein Vater, der in der Ornamentik Bescheid wußte wie keiner, versicherte, es sei ein Sonnenrad und Salzmann habe es falsch herum gezeichnet, das Rad drehe sich ja nach rückwärts. Das tat es, aber es wurde nicht geändert." (de Mendelssohn 1993: 52)
Ein Jing- und Jang Zeichen als Schulabzeichen ist ebenfalls im Summerhill-Schulprospekt abgebildet (Summerhill School o.J.).

286 Bei der Grundsteinlegung waren Schüler aus 14 Nationen anwesend. (Wolf Dohrn: Rede zur Grundsteinlegung in: Der Rhythmus 1911: 19)
„An der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze selbst haben sich durch die Zusammensetzung des Lehrkörpers *Deutsch* und *Französisch* als Unterrichtssprachen eingebürgert. Doch werden

Schweizer) kurz nach Beginn des ersten Weltkrieges wegen seiner (sehr gemäßigten!) Kritik an Maßnahmen der deutschen Armee extrem geschmäht und aus nationalistischen Gründen[287] von seinen Anhängern vertrieben wurde, woraufhin die Schule schloß[288].

Um den Unterricht von den Finanzierungsproblemen des teuren Gebäudes freizuhalten, gründete sich die neue Schule (mit Hilfe der Gebäudebesitzer) als separate Gesellschaft: Am 1.Okt **1916** entstand die **Neue Schule für Angewandten Rhythmus Hellerau** als pädagogischer Erbe der alten Bildungsanstalt. Die Leitung lag nicht mehr bei einer Person (Dalcroze), sondern

---

fast alle europäischen Sprachen gesprochen. Unter den für das Schuljahr 1911/12 Angemeldeten befinden sich aus Amerika 2, Deutschland 60, Dänemark 1, England 3, Holland 6, Österreich 2, Russisch-Polen 3, Finnland 1, Schweden 3, Schweiz 14, Spanien 2." (Der Rhythmus, 1.1911, :93)

287 Der von Dalcroze mitunterzeichnete „Genfer Protest" kritisierte gezielte deutsche Angriffe auf bedeutende ausländische (zivile) Kulturgüter: die Beschießung der Kathedrale von Reims und das (zur *Vergeltung*) planmäßige Anzünden der belgischen Stadt Löwen durch die deutsche Armee. Die Beschießung der Kathedrale scheint bis heute nicht endgültig geklärt. Lorenz 1994 sucht durch eine neue ausführliche Augenzeugen-Aussage eines ehemaligen deutschen Militärarztes die (von französischer Seite bestrittene) damalige deutsche Rechtfertigung zu untermauern, daß französische Artilleriebeobachter von den Kathedraltürmen aus das französische Artilleriefeuer leiteten, wodurch die Kathedrale ein legitimes militärisches Angriffsziel geworden wäre.
Dalcrozes Kritiker argumentierten, daß derartige Verbrechen von Deutschen nicht begangen werden könnten. Volk und Armeeführung seien untrennbar, wer die Armeeführung kritisiere, sei ein Feind des Volkes, Dalcroze verkenne den deutschen Nationalcharakter, sei Deutschland gegenüber undankbar, beleidige Deutschland, sei ein Deutschenhasser...
Vergleiche dazu die zur Verteidigung der Vertreibung Dalcrozes geschriebene Schrift: Ausschuß zur Gründung eines Vereins... 1915, auch wiederabgedruckt bei Lorenz 1994. Zum klaren Sachverhalt der angezündeten Stadt Löwen vgl. Schievelbusch 1988.

288 Zur Schließung 1915 und Neugründung 1916 vgl. *Die Neue Schule für angewandten Rhythmus Hellerau* 1916. Das Gebäude sollte dem Roten Kreuz als Kriegslazarett zur Verfügung gestellt werden, entsprechende Verhandlungen zerschlugen sich aber (vgl. Ausschuß zur Gründung... (Ed.) 1915: 5-6).
Der Krieg brachte den Verlust sehr vieler Schüler und Lehrer (Ausländer, Militärdienst, Geldknappheit der verbleibenden Schüler), zwang zur Schließung der Schule und verschärfte die gerade einigermaßen gemeisterten Finanzprobleme extrem. Streit und Trennung von Dalcroze aus nationalistischen Gründen kamen hinzu und diskreditierten das Unternehmen zusätzlich. Schon im November 1914 schlossen die deutschen Lehrer und Schüler der Bildungsanstalt sich zum „Ausschuß zur Gründung eines Vereins zur Erhaltung der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland" zusammen. Im März 1915 erklärte die Bildungsanstalt Konkurs. Die verbliebenen Lehrer hatten als Privatlehrer in Hellerau weiter gelehrt, eine Nachfrage war vorhanden und die Behörden wohlwollend, so daß erneut eine Schule gegründet werden sollte und konnte. Im Sommer 1915 wurde der „Verein für Rhythmisch-musikalische Erziehung Hellerau" gegründet. Es gelang - auch durch finanzielle Hilfen von Freunden der Anstalt - ein Vergleich mit den (an der Arbeit der Anstalt interessierten) Gläubigern.
Von nun an ist zu trennen zwischen der Schule, die das Gebäude mietete oder pachtete, einerseits, und andererseits dem Gebäudebesitzer (Bildungsanstalt GmbH oder eGmbH; das sind faktisch Harald Dohrn und seine Generalbevollmächtigter Karl Bruno Schönfelder).

erfolgte kollegial, der Leiter und Verwalter Dr. Kurt v. Böckmann war nur Erster unter Gleichen. Die spätere Leiterin Christine Baer war als Lehrerin an der Neuen Schule tätig.

17.1.2.2. Das Landerziehungsheim (1913-1920)

Bereits zum allerersten Bauabschnitt der Gartenstadt (ab Juni 1909) gehörten die zu drei Doppelhäusern zusammengefassten fünf Landhäuser[289], in denen sich später das Landerziehungsheim oder *Schulheim Hellerau* befand.

Obwohl 1910 erst 27 Bewohner bzw. Familien in (Rähnitz-) Hellerau lebten (laut Adressbuch), wurde schon 1911 *vielleicht noch für 1912* ein privates **Landerziehungsheim Deutsche Schule**[290] angekündigt, das dann aber erst Ostern / 1.April **1913** in den Landhäusern eröffnete und sich auch Schulheim und **Privatschule** nannte[291].

Die mit 66 6-15jährigen Knaben und Mädchen in 6 Klassen sowie 5 Vollzeit- und 4 Teilzeitlehrern eröffnete Schule entsprach den Klassenstufen 1-10 einer Oberrealschule, eines Realgymnasium und einer Höheren Töchterschule. Erklärte Ziele waren *psychologisch vertiefte* Arbeitsschule

289 Dies sind fünf nebeneinanderliegende, durch Eingangslauben verbundene Landhäuser am Moritzburg-Pillnitzer Weg, (manchmal auch Pillnitzer Straße genannt, heute: Moritzburger Weg). Im Haus Nr. 5 (heute: 69) neben der Fabrik der Deutschen Werkstätten (Hausnummer 6) wohnte der Fabrikbesitzer Karl Schmidt-Hellerau. Dann folgen die Häuser Nr. 4 (heute: 71), Nr. 3 (heute: 73) Nr. 2 (heute: 75). Das daneben an der Straßeneinmündung liegende und von dort erschlossene Haus Nr. 1 hatte die Adresse Am Grünen Zipfel 1 (unverändert).
Zeitweise konnten einige der Häuser und ihre von den Deutschen Werkstätten gefertigte Inneneinrichtung gegen 20 Pf. Eintritt besichtigt werden. Ein Stadtplan aus der Nazi-Zeit (vor 1938; in Hartmann 1976: 98) zeigt in Nr. 1 die Geschäftsstelle der Gartenstadt-Gesellschaft. Vgl. die Außen-Abbildungen in: Gartenstadt Hellerau 1911: 6, 8, 11, 12; Einrichtungsausstellung ebd.: 46-47.

290 Auch die späteren Nachfolger des Landerziehungsheims werden häufig *Deutsche Schule* genannt. Damit ist wohl auch die Schulform *Deutsche Oberschule* (im Gegensatz zur *Lateinischen* Oberschule) gemeint, eine Art neusprachlich- naturwissenschaftliches Gymnasium.
In Sachsen ersetzte diese Schulform auch die Lehrerseminare. Vorreiter dieser Schulform waren (unter anderen) Hermann Lietz und seine Landerziehungsheime. In der Weimarer Republik gab es wenige Dutzend dieser Schulen, 1928 lagen 24 der 55 *Deutschen Oberschulen* in Sachsen (vgl. Kösters 1930: 495).

291 Im Adressbuch ist 1914-1916 das *Schulheim Hellerau, höhere Schule und Heim für Jungen und Mädchen* verzeichnet, und zwar in den Landhäusern 1 (dort Schulverwaltung), 2 und 4. Nr. 3 war vom Kunstschmied Georg von Mendelssohn bewohnt. 1916 entfällt die Nr. 2. 1917 fehlt. 1918 und 1919 ist das Landerziehungsheim unter *Privatschule* als *Höhere Schule für Knaben und Mädchen* im Landhaus Nr. 2 angegeben, *Leiter: Lehrer Oelschlägel (in Vertretung)*.
Vgl. zur Ankündigung: Gartenstadt Hellerau 1911: 70; zum Eröffnungstermin: Faßhauer 1989: 39. Die Entwicklung bis 1914 läßt sich den *Berichten der Dalcroze-Schule* entnehmen, vgl. auch die Kurzbeschreibung bei Nitzsche (1923: 104 f.).

mit kleinen Klassen (bis 10 Schüler) ohne jeden Schematismus, moderne Unterrichtsmethoden, Schülerselbsttätigkeit, die Betonung kreativer Fächer: Zeichenunterricht nach Cizek (Zeichnen ist Ausdrucksmittel!), Rhythmische Gymnastik, Gartenbau, experimentelle Naturwissenschaften, mehrtägige Schulreisen. Man betont, daß man den Schülern nicht als die gefürchteten *Herren Lehrer* gegenüberstehen will.

Das von Marinepfarrer a.D. Winfried Koehler und Baronin Freifrau von Münchhausen geb. von Keudell geleitete zugehörige **Schulheim** eröffnete erst im Herbst **1913** mit 9 Pensionären und 2 Tagesschülern. Knaben und Mädchen arbeiteten, spielten und aßen gemeinsam, wohnten aber getrennt.

Überhaupt ist die Einrichtung ein - insbesondere zur Zeit des Kaiserreiches - **sehr modernes Unternehmen**, sowohl was die Unterrichtsinhalte- und Methoden (Realien, neue Sprachen; Betonung kreativer Fächer, Selbsttätigkeit, Arbeitsschule) betrifft, als auch die allgemeine Erziehung (Koedukationsschule mit geschlechtsgemischtem Heim, kameradschaftlicher Umgang, psychologische Orientierung, Individualisierung).

Die Heim-Schule war zwar als Landerziehungsheim angekündigt, verstand sich selbst aber nur als *aus der Idee der Landerziehungsheime hervorgegangen* und orientierte sich offenbar von Anfang an am äußersten linken Flügel der Landerziehungsheimbewegung, an den Freien Schulgemeinden, an Gustav **Wyneken**[292] und Paul **Geheeb**. Nachdem Geheeb im Winter 1908/09 Wickersdorf verlassen hatte, verhandelte er im Sommer 1909 eine Weile erfolglos mit der Gartenstadt Hellerau wegen der dort zu errichtenden Schule und gründete dann im Odenwald die **Odenwaldschule**[293] .

17.1.2.3. Die vereinigte ‚Neue Schule' seit 1920

Nach dem Krieg eröffnete die amerikanische Dalcroze-Schülerin Christine Baer-Frissell[294] die frühere Dalcroze-Schule und jetzige **Neue Schule für**

---

292 Vgl. die Werbeanzeigen für das Organ der Freien Schulgemeinden *Die Freie Schulgemeinde* und für Wynekens Werk *Schule und Jugendkultur* in den *Berichten der Dalcroze-Schule* (1.1913,1: 31).

293 Freundlicher Hinweis von Axel Kühn, gestützt auf die von Martin Näf ausgewerteten Briefe im Archiv der École de l'Humanité.

294 Die Amerikanerin Christine Baer-Frissell wurde (damals noch als Christine Potter-Frissell aus New York) von Dalcroze in Hellerau in Rhythmischer Gymnastik ausgebildet und bestand ihre Prüfung Mitte 1913 *mit der Berechtigung zur Diplomprüfung* (Berichte der Dalcroze-Schule 1.1913,2 (Juni/Juli): 17). Sie heiratete den Dresdner Architekten Karl Moritz Baer, der (lt. Adressbuch) 1912-1913 im Landhaus Nr. 2, danach im Pensionshaus 2 am Vorplatz der Bildungsanstalt wohnte.
Seit Heft 9.1930,11 (November) steht sie mit auf dem Titelblatt der deutschen Ausgabe der *New Era* (*Das Werdende Zeitalter*. Eine Monatsschrift für Erneuerung der Erziehung. Herausgegeben von Elisabeth Rotten und Karl Wilker. Unter ständiger Mitwirkung von Gertrud

angewandten Rhythmus in erneut anderer Form, die Einzelheiten bleiben unklar (vgl. Croall 1984: 116). Diese Rhythmik-Schule **fusionierte** bald mit der bisherige **Privatschule** (dem im Weltkrieg stark geschwundenen Landerziehungsheim), die dabei aus den Landhäusern zur Bildungsanstalt zog[295]. Der Unterricht fand ab jetzt im Ostflügel der Bildungsanstalt statt, die Internatskinder wohnten im nun *Schulheim* genannten *großen Pensionshaus* bei der Bildungsanstalt. Gleichzeitig ging die Privatschule ab Ostern 1920 ebenfalls unter dem Namen *Neue Schule* unter der Leitung von Dr. Carl Theil in die Hand eines neugegründeten Trägervereins *Schulverein Hellerau* über[296]. Die Gründe bleiben unklar. Es gab gewisse Änderungen, doch am Charakter der Schule scheint sich nichts Wesentliches geändert zu haben.

Baer, Berlin / Christine H. Baer-Frissell, Wien-Laxenburg / ... Dr. Martin Buber, Heppenheim / ... Paul Geheeb, Odenwaldschule / Dr. Carl Theil, Jena...) [insgesamt 23 Namen].

295 Im Adressbuch für 1918 und 1919 wird von *Bildungsanstalt* nur verwiesen auf die *Neue Schule für angewandten Rhythmus Hellerau, Hauptschule in Hellerau bei Dresden. Verwaltung: Dr. Kurt Böckmann, Zur Zeit Freiburg (Breisgau)*. Hauptschule ist wohl ebenso wie der frühere Begriff *Hauptanstalt* als Gegensatz zu den Zweiganstalten zu verstehen. Vgl. die Liste der Zweiganstalten in den Berichten der Dalcroze-Schule (.1913,1: 23; .1913,3: 24; Hauptanstalt: .1914,4/5: 12).

296 Dies geht hervor aus der Akte *Privatschule Hellerau 1919/20* (Gemeindeverwaltung Hellerau, 516/01 1) im Stadtarchiv Dresden:
Im Dezember 1919 und Februar 1920 stellt der *Schulverein Hellerau* fest, daß nach Auflösung der *Waldschulen* in Hellerau und im Nachbarort Klotzsche ab Ostern 1920 im näheren Umkreis keine höhere Schule mehr existiere. Doch die Verhandlungen des Schulvereins stünden kurz vor dem Abschluß. Es fehle vor allem noch Geld. Zu Ostern 1920 solle die *Neue Schule Hellerau* für Knaben und Mädchen eröffnet werden mit den Klassen Sexta bis Untertertia. Schüler der bisherigen *Privatschule Hellerau* gehen ohne erneute Anmeldung automatisch in die *Neue Schule* über. Auch die bisherige Zusammenarbeit mit Deutschen Werkstätten, Gärtnerei und Bildungsanstalt bleibt bestehen. Die Schule wird eine öffentliche Privatschule sein, Schulgeld erheben und sich weitgehend an die Lehrpläne der staatlichen Oberrealschulen halten, die bisherigen Grundschuljahrgänge werden als Vorschule noch weitergeführt, laufen aber aus. Latein entfällt. Geschäftsstelle ist das Büro der Bildungsanstalt (im Westflügel der Bildungsanstalt), auch deren Konto wird benutzt. Der Unterricht findet im Ostflügel statt, wo sich auch Werkstätten und Turnsaal befinden.
Die Schule soll sowohl künftige Akademiker wie auch künftige Handwerker heranbilden: theoretisch-wissenschaftlicher und praktisch-körperlich-handarbeitlicher Unterricht sollen gleichberechtigt sein. Statt Religion wird Religionsgeschichte gelehrt. In der Oberstufe wird zwischen wissenschaftlichem, handwerklichem und hauswirtschaftlichem Zweig gewählt, allgemeinbildende Fächer werden gemeinsam erteilt. Betont werden das Prinzip der Schulgemeinde (im Sinne von Elternbeteiligung), Selbsttätigkeit und die Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Schülern.
Als zukünftige Lehrer werden genannt: Dr. phil. Fritz *Schimmer*, Schulleiter; Dr. phil. Carl *Theil*; Herr Johannes *Schomerus*; Herr Karl *Waibel*; Fräulein Edith *Alt*; Fräulein Martha *Franke*; Frau Anna *Kolbe*.
Zu dem Mitgliedern des Schulvereins gehören Karl Baer und Harald Dohrn.

Die Atmosphäre und pädagogische Ausrichtung, die Schule und Schulheim seit 1920 beherrschten, werden von Peter de Mendelssohn[297] beschrieben: Im Frühjahr 1920 stand das Festspielhaus leer, doch dann „kamen Kinder zuhauf aus ganz Europa. Das war 1920, als ich zwölf Jahre alt war.“ (de Mendelssohn 1993: 53)

„Wir hatten in Hellerau in diesen ersten Jahren nach dem Ersten Weltkrieg eine Freie Schulgemeinde, die dem Modell von Wickersdorf und der Odenwaldschule folgte, und ihr Leiter war damals ein ehemaliger Geheeblehrer namens Carl Theil, der auch unser Deutschlehrer war und den wir über alles verehrten.“ (de Mendelssohn 1993: 26), ... „dem romantisch-herrischen, Nietzsche und Stefan George anhängenden, in all seiner strahlenden, herzlichen Offenheit so geheimnisvoll-undurchdringlichen Carl Theil“... (de Mendelssohn 1993: 14)

„Hellerau war ein Sproß der Odenwaldschule.

Es lebte aus ihrem Geist und übernahm ihre pädagogischen Prinzipien. Carl Theil, ein hochgewachsener Mann mit einem rötlichen Knebelbart, der eines Tages als Leiter der neuen Schule bei uns erschien, war ein ehemaliger Mitarbeiter Geheebs und für uns sein Apostel und Abgesandter. Mit ihm kamen einige Lehrer aus verschiedenen anderen, bewährten Landerziehungsheimen. Bald folgten allerlei Kinder, die vordem in der Odenwaldschule, in Wickersdorf und anderwärts gewesen waren. Mir war diese Welt vertraut. Ich war auf Wanderungen in Wickersdorf, auf Ilsenburg gewesen und hatte Besuchswochen in der Odenwaldschule verbracht. Wyneken und mein Vater kannten einander, und Geheebs engste Vertraute, Alwine von Keller, war meine Tante und wohnte nicht weit von uns in Hellerau im Wald.“ (de Mendelssohn 1993: 14)

In dieser aus der ehemaligen *Dalcroze-Schule* und dem Landerziehungsheim *Deutsche Schule* vereinigten *Neuen Schule* gründete Neill ab 1921 seine Schule, die später als *Summerhill* weltberühmt wurde.

297 Der 1982 verstorbene Schriftsteller, Thomas-Mann-Biograph und langjährige Präsident der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, Peter de Mendelssohn, war der Sohn des Kunstschmieds Georg von Mendelssohn, der seit 1910 (26jährig) im Landhaus Nr. 3 am (Pillnitz-) Moritzburger Weg lebte und arbeitete, also mitten zwischen den vom Landerziehungsheim genutzten Landhäusern 2 und 4.
Paul Geheeb war mit der Familie von Mendelssohn eng befreundet (de Mendelssohn 1993: 12).

17.2. Neills internationale Schule in Hellerau

Während seiner Tätigkeit bei der New Era begann Neills Suche nach einem Ort für seine zukünftige freie Schule[298], zunächst in England, dann (nach wenigen Monaten) im Ausland, zuerst in Holland. Er wollte seine Ideen nun praktisch erproben. Bereits im **April 1921** (Themenheft Selbstregierung) bedankte Neill sich in der *New Era* für eine großzügige Spende zur Gründung seiner geplanten *selbstregierte Schule* (self-government school).

Neill nahm an der Konferenz über den *kreativen Selbstausdruck des Kindes* in Calais (Ende **Juli 1921** bis Anfang August) teil, bei der die *New Education Fellowship*[299] gegründet wurde. Sein Vortrag dort über die *Ab-*

---

298 Literatur zur Schulgründung in Hellerau: die Biographien von Hemmings (1972), Neill (1982) und Croall (1984); außerdem Neills Buch *A Dominie Abroad* (1923a) über seine Zeit in Ausland.

299 Die *New Education Fellowship (NEF) = Weltbund für die Erneuerung der Erziehung*, seit 1966 *World Education Fellowship*, wurde gegründet auf Initiative von E. Rotten, A. Ferrière (Genf) und B. Ensor (London), und zwar auf der Konferenz über den *schöpferischen Selbstausdruck des Kindes* (The Creative Self-Expression of the Child) in Calais 1921.
Die Ziele der NEF erschienen erstmals auf der Rückseite der Oktober-Ausgabe 1921 der New Era, das erste Ziel war, *das Kind einzuüben, die Überlegenheit des Geistes über Materie zu erstreben* (to train the child to desire the supremacy of spirit over Matter; Hemmings 1972: 37). Solche hochgeistigen (highminded) Vorstellungen waren nichts für Neill, er hielt die Anhänger des *höheren Lebens* (higher life) für noch gefährlicher für Kinder als die Feldwebel-Drill-Erzieher (Hemmings 1972: 37, nach *New Era* 2.1921, 7 (Juli))
Hemmings (1972: 98) Behauptung, Neill sei nie Mitglied der NEF geworden, ist zweifellos falsch. Als Mitglied galt jeder Abonnement der New Era (vgl. 2.1921,8: 220), deshalb wird der Herausgeber der New Era ebenfalls als (herausragendes!) Mitglied anzusehen sein, außerdem als Gründungsmitglied dieses bedeutendsten internationalen Verbandes der Reformpädagogik. Neill (1982: 196) berichtet, er habe in Lyme Regis einen auf die NEF ausgestellten Spendenscheck erhalten, „*zahlbar an die New Education Fellowship, der auch ich angehörte*", und den er nach Nachfrage beim Spender behalten durfte. Hermann Röhrs (1977: 12 f.) hebt Neills Bedeutung für die Gründungsjahre der NEF stark hervor.
Neill nahm auch an den alle zwei Jahren stattfindenden Tagungen der NEF teil, seine Teilnahme an der Tagung in Weilburg an der Lahn 3. - 11. August 1955 ist mehrfach belegt. Hier traf Neill Adolphe Ferrière wieder, den er schon 1921 in Calais getroffen hatte. (Freundlicher Hinweis von Axel Kühn auf einen (von Martin Näf zitierten) Brief von Adolphe Ferrière an Geheeb vom 18.8.1956. Außerdem freundlicher Hinweis von Dr. Christoph Carstensen, der Neill in Weilburg traf, im Brief an mich vom 23.11.1993).
Offizielles Organ der NEF wurde die von B. Ensor und A. S. Neill herausgegebene **New Era**, seit 1922 auch mit einer französischen Ausgabe *Pour l'Ere Nouvelle* von Adolphe Ferrière in Genf und einer deutschen Ausgabe **Das Werdende Zeitalter** von Elisabeth Rotten (ab 1926 mit Karl Wilker), die genannten Herausgeber waren auch die Vorsitzenden ihrer nationalen Sektionen des Weltbundes (oder besser: Sprachgruppen, denn Ferrière und Rotten waren Schweizer!). Vgl. zur *New Era* auch Kapitel 16.9., zum *Werdenden Zeitalter* das Register von Haubfleisch u. Link 1984.
Die letzten Ausgaben des *Werdenden Zeitalters* erschien 1931/32 mit Redaktionsadresse *Dresden Hellerau, Schulplatz 8*. Dies ist eines der langen Wohnhäuser am Vorplatz der

schaffung der Autorität erschien vielen als libertär-anarchisch. Nach der Konferenz reiste er über Salzburg[300] nach (Dresden-) Hellerau, offiziell, um dort für die New Era eine Serie über die deutschen *Neuen Schulen* zu schreiben, speziell über die Schule in Hellerau, die nur wenige hundert Meter vom Haus von Ada Lilian Lindesay Neustätter entfernt lag, bei der er

---

Bildungsanstalt, und das dürfte damit zusammenhängen, daß Elisabeth Rotten (die schon auf der Schulfarm Scharfenberg sowie mit Karl Wilker im Lindenhof gearbeitet hatte, und später die FICE mitbegründete) *in den Jahren vor der Machtergreifung* an der Wohlfahrtsschule in der Bildungsanstalt Hellerau unterrichtete (Heckmann 1964: 494; vgl. auch Röhrs 1977: 18).

Die New Education Fellowship (NEF) **entstand aus** der vor allem von Edmond Holmes begründeten (B. Ensor war Mitbegründerin) ***New Ideals in Education* Gruppe**. Diese Gruppe traf sich erstmals **1914**, ihre kurz vor dem Krieg abgehaltene Konferenz ging - auf Drängen Holmes - ausschließlich über Montessori.

Auf ihrer Konferenz in Stratford on Avon **1915** (Vorsitz: Lord Lytton) wurde auch über das Little Commonwealth gesprochen. Lane war damals in pädagogischen Kreisen wohletabliert und hielt ebenso wie Holmes Vorträge. Auch durch diese Vorträge inspiriert, gründete B. Ensor umgehend die *Theosophical Fraternity in Education*, die sich zunächst noch unter dem Dach der *New Ideals* traf, bis sie **1920** groß genug für eigene Konferenzen und eine eigene Zeitung, die *New Era*, war, und im folgenden Jahr zur Gründung einer internationalen Organisation, der *New Education Fellowship*.

Die Theosophen waren international gesinnt und sahen eine eingeborene natürliche bzw. *göttliche* (Antriebs-) Kraft in jedem Menschen, die sie soweit immer möglich ermutigen und herauslocken wollten. Angeborene Interessen und die Individualität des Kindes waren deshalb zu respektieren, sie forderten auch Koedukation sowie Zusammenarbeit statt Wettbewerb (Croall 1984: 101). Es gab bei ihnen aber auch viel Mystizismus. So galt als das Hauptziel der Erziehung, das Kind darauf vorzubereiten, in seinem eignen Leben die Vorherrschaft (supremacy) des Geistes zu suchen und zu verwirklichen und die *Geistige Energie* im Kind zu vermehren.

Neill sah dies *das-Kind-dazu-vorbereiten-daß* schlicht als eine andere Art von *Charakterformung*, und mit *Vorherrschaft des Geistes* der *higher life enthusiasts* hatte er nichts im Sinn (Croall 1984: 101).

Homer Lane war vielleicht der einzige aus der New Ideals-Gruppe, der nicht zu Montessori konvertierte, und seine Bemerkung, daß alle erdachten Erziehungs-*Systeme* mit der Freiheit des Kindes unvereinbar sind, war vermutlich besonders gegen Montessori gerichtet, denn ihr System war das am höchsten entwickelte.

300 Beim kurzen Besuch in Salzburg hielt er eine Rede auf der Konferenz über *Psychologie, Erziehung und Politik*, die von der *Women's International League for Peace and Freedom* organisiert war. Hier verstand Neill nur wenig, denn es wurde meist französisch und deutsch gesprochen. Sein eigener Beitrag blieb - auch in der New Era - ungedruckt. Doch der Vortrag von Prof. Franz Cizek fesselte ihn sehr (Croall 1984: 115).

Der Zeichenlehrer Franz Cizek (1865-1946) hatte 1898 in Wien freie Klassen für Kinder eingerichtet. Die Ergebnisse revolutionierten die Vorstellung von den kindlichen kreativ-künstlerischen Fähigkeiten und gaben den Anstoß für einen Großteil der heute in Schulen vieler Länder selbstverständlichen Kunstunterrichtspraxis.

Neill fand die Kinderzeichnungen und -gemälde, mit denen Cizek wie üblich seinen Vortrag illustrierte, wunderbar. Dies bestärkte Neills wachsende Überzeugung, kindliche Kreativität müsse ermutigt werden (Croall 1984: 115).

wohnte. Offenbar war Neill aber sehr viel mehr an Urlaub und an seinen eigenen Schulplänen interessiert als an der Beschreibung deutscher Schulen.

Die Hellerauer *Neue Schule* mit Selbstregierung und viel Freiheit begeisterte Neill ebenso wie die damit verbundene Bildungsanstalt für Rhythmische Gymnastik nach Dalcroze, an der er auch Kurse nahm[301] . Er beschrieb beide Zweige der Schule enthusiastisch im Brief, den B. Ensor im Oktoberheft 1921 der New Era abdruckte als *alles, was sie dem Mitherausgeber habe entlocken können*. Darin machte Neill auch sein Desinteresse an anderer Tätigkeit deutlich und *warnte*, daß er vor seiner Rückkehr nach London erst einen vollen Kurs[302] in Rhythmischer Gymnastik absolvieren wolle. Tatsächlich kehrte er nicht zurück, sondern blieb.

„Mein Aufenthalt in Hellerau war die aufregendste Zeit meines Lebens. Zum erstenmal kam ich mit den verschiedenen Nationalitäten des Kontinents in Berührung. Ich sprach kein Wort Deutsch. Als ich meinen ersten englischen Schüler herüberholte, den achtjährigen Derrick, versuchte ich gerade mit Hilfe von *Hugo's Tutor* Deutsch zu lernen. Nach drei Wochen sprach Derrick nicht nur Deutsch, er sprach Sächsisch." (Neill 1982: 146)

Pläne zur Erweiterung der von Christine Baer-Frissell geleiteten Rhythmik-Schule und der damit verbundenen, vom Elternverein getragenen *Neuen Schule* (teils Internat, teils Externat) um eine dritte Abteilung für Ausländer in dem ungenutzten einen der beiden Flügel des Gebäudes waren an der großen Finanznot der Nachkriegs- und Inflationszeit gescheitert.

Neill hatte die Absicht, in Österreich eine freie internationale Schule zu gründen. Seine Ersparnisse (£ 400 in harter Währung, in der Inflationszeit in Deutschland und Österreich ein beträchtliches Kapital) kamen gerade recht, zumal Neills Ansichten denen Christine Baers ähnelten. Neill ließ sich überreden[303] , in Dresden zu bleiben.

---

301 Im Winter 1912-13 hatte Neill bereits in London Dalcroze selbst in der Queens Hall seine Kunst demonstrieren sehen, und als er in Gretna Green einen illustrierten Artikel über die Dalcroze-Schule las, dachte er im Dominie's Log an die Gründung einer eigenen Schule für Rhythmische Gymnastik (Eurhythmie) (Croall 1984: 117).

302 Das wäre der mehrjährige Ausbildungskurs zum Tanz- oder Gymnastiklehrer, eine wohl nicht ganz ernst gemeinte Ankündigung.

303 Gemeinsam mit Frau Neustätter hatte Neill schon in London (sehr ernsthaft) eine Schule gründen wollen (Croall 1984: 111). So war er wohl nicht zufällig in dem Moment, in dem er erstmals wirklich zur Schulgründung in der Lage war, ausgerechnet zu ihr nach Dresden gereist. Daß er eine Berichtsserie über deutsche Neue Schulen ausgerechnet mit der (ziemlich unbekannten) Schule in Hellerau beginnen wollte, die nur wenige hundert Meter von Neustätters Haus entfernt lag und an der Frau Neustätter möglicherweise mitarbeitete, war wohl ein Vorwand, dessen sich Neill auch demonstrativ (!) lässig entledigte.
Neill äußerte mehrfach, daß er die Schule eigentlich hatte in Österreich gründen wollen (Neill 1923a: 63; vgl. Croall 1984: 116; Neill 1982: 152). Frau Baer oder Frau Neustätter überredeten ihn aber, seine internationale Schule in Hellerau zu gründen (Croall 1984: 116).

Neill und Baer-Frissell **entwarfen eine Schule**, in der Kinder selbstbestimmt handwerklich und künstlerisch kreativ tätig sein sollten statt passiv rein verstandesmäßig und geistig zu lernen; wo alle Tätigkeiten vor allem selbst*tätig* und kreativ sein sollten, wo man statt Schulbücher nur zu *lesen*, selber Bücher *machen* sollte, wo man, wenn man wollte, auch einen Monat mit dem Bau eines Bootes verbringen können sollte (wie schon in Gretna Green). Die von der Elternvereinigung *Schulverein* getragene, von Carl Theil geleitete *Neue Schule* (mit den im Schulheim lebenden 40 auswärtigen Schülern), die *Neue Schule für angewandten Rhythmus* unter Christine Baer-Frissell und die von Neill geplante Schule sollten gemeinsam eine neue größere Schule bilden. Denn Neill verfügte über Geld in harter Währung, und die Schule verfügte über die nötige Konzession zum Unterrichten auch deutscher Kinder. Neill lehrte bereits Englisch dort.

Mit etwa 14 Jahren sollten die Schüler einen der drei Zweige wählen (Neill 1923a: 65 f.):

- *Künstlerischer Zweig* (Art): Kunst, Malen, Zeichnen,
- *Handwerken* (craft) mit Metallbearbeitung, Holzbearbeitung, Buchbinden, Weberei, Töpfern, etc.
- *Rhythmische Gymnastik* mit den dazugehörigen Fächern Körperplastik, Musik, Improvisation, Theaterspiel etc.
- ein vierter, wissenschaftlicher Zweig (science) wäre zu teuer geworden und erschien am ehesten verzichtbar, da es sowieso zuviel intellektuelle Bewußtseins-Erziehung gebe und zuwenig kreative, das Unbewußte freisetzende Erziehung.

Neill, dem später so oft Isolationismus und *Inselpädagogik* vorgeworfen wurde, wollte die Schule zum Zentrum Helleraus machen, wo die Bewohner abends werken, Psychologievorträge hören, Filme sehen oder Bücher lesen könnten - so wie bereits viele an Rhythmischer Gymnastik teilnahmen.

Gegen Ende 1921 gab die „Internationale Schule" Neills einen im November verfassten englischsprachigen **Schulprospekt** für das zum Jahresanfang beginnende englische Weihnachts-Trimester heraus[304], mit dem amerikanische und vor allem englische Schüler geworben werden sollten. Der Prospekt erwähnt, Neill sei seit August 1921 ein Direktor der Dalcroze-

[304] Der Schulprospekt ist ein Blatt etwa im Format DIN A4, auf halbe Größe gefaltet. Die Vorderseite zeigt ein Foto, die Rückseite eine Zeichnung der Schaufassade der Bildungsanstalt. Die Aufschrift des Titelblattes lautet *International School Hellerau/Dresden Christmas MCMXXI* (abgebildet bei Croall 1984: 244 f.) Die beiden Innenseiten enthalten den englischsprachigen Text (Die Kopie des Prospektes verdanke ich Axel Kühn). Neben Rhythmischer Gymnastik und den ausgebauten Kunst- und Handwerksangeboten werden im Prospekt auch *intellektuelle* Angebote betont: Deutsch und Englisch (bei Neill) wird in allen Klassen gelehrt, daneben gibt es Französisch, Geschichte, Sozialgeschichte, Ökonomie, Mathematik und Kinderpsychologie.

Schule, die Internationale Schule habe aufgrund des Beitritts der von Dr. Theil geleiteten Schule, einer der modernsten Schulen in Deutschland, 110 Schulkinder und 50 Rhythmikstudenten. Frau Neustätter leite das Schulheim. Das jährliche Schulgeld betrug 20 Guineas für Unterricht und 30 Guineas für Unterkunft/Verpflegung.

Von seiner Britannienreise brachte Neill im Januar 1922 seinen vorerst einzigen ausländischen Schüler David/Derrick[305] mit, der zunächst ebenfalls mit bei den Neustätters wohnt.

17.2.1. Konflikt mit Lehrern

Das Landerziehungsheim hatte von Anfang an Teil der größeren Schule werden sollen und war wohl auch dazu bereit. Bald zeigten sich aber **Unterschiede zwischen Neills Auffassungen und denen der bisherigen Schule**. Neill beschreibt ihn eher unzutreffend als einen Konflikt mit *Wandervögeln*, auf Wandervögel im allgemeinen trifft seine Beschreibung aber kaum zu und scheint deshalb zunächst allzu überspitzt. Doch die von ihm so beschriebenen Lehrer orientierten sich an Geheeb und der Odenwaldschule, und die Geheeb'sche Haltung trifft Neills Beschreibung durchaus.

Die *Neue Schule* Hellerau **orientierte sich** stark **an der Odenwaldschule**, die (mit Recht!) als die modernste, pädagogisch fortschrittlichste und radikalste *Neue Schule* in Deutschland galt. Neill hielt die Pädagogik in Deutschland für weiter fortgeschritten als die englische, und ihm war bewußt, daß er es mit einer der modernsten Schulen in Deutschland zu tun hatte. Er schätzte Paul Geheeb (wohl deshalb) sein Leben lang und schickte später sogar seine einzige Tochter Zoë auf Geheebs Internatsschule (vgl. Kapitel 18.5.2). Doch diese Wertschätzung konnte die prinzipiellen Gegensätze nicht aufheben:

---

305 Derrick Boyd war Sohn des Arztes Stanley Boyd (der sich mit psychosomatischen Krankheitsursachen befasste und Freud, Jung und Adler - und Neills *Dominie*-Bücher las) und seiner Ehefrau. Sie hatten Derrick streng erzogen, dann plötzlich ihre Überzeugung geändert und ihm völlige Freiheit gelassen, woraufhin er sich extrem ungezügelt verhielt, mit plötzlichen unkontrollierten Temperamentsausbrüchen, ohne jede Eigentumsvorstellung, - eine Plage, die Neills Toleranz ausgiebig testete (Croall 1984: 122). Die - hier nicht wiederzugebende - Geschichte Derricks (unter dem Pseudonym David) und Neills Behandlung durchziehen Neills Buch *A Dominie Abroad* (1923a).
Derrick Boyd „kam als Achtjähriger nach Summerhill und verließ die Schule mit achtzehn, nachdem er gerade die Zulassungsprüfung für die Universität bestanden hatte.“ (Neill 1969: 49)
Sein Bruder Donald besuchte seit Januar 1924 ebenfalls die Internationale Schule. Beide hielten lebenslang Kontakt zu Neill, Donald war 1973 einer der letzten Besucher des sterbenden Neill (Croall 1984: 127, 408).

Geheeb und Wyneken waren beide Asketen und ausgebildete Theologen. Für sie war *„die Kultur“* eine Art innerweltlicher Religion, war Ziel und höchste Autorität. Ihnen ging es um Ideale, Werte, Moral, Ethik und Askese.

Sie übten keine gewaltsame autoritäre Zwangsautorität aus, sondern geistige Autorität (Autorität im lateinischen Wortsinn, im Gegensatz zur gewaltsamen Potestas). Sie waren Führerpersönlichkeiten, die kraft charismatischer Autorität führten und führen wollten, wenn auch in kameradschaftlichen Formen, und wünschten eine (freiwillige) Gefolgschaft. Sie waren Autoritäten und Führer zu vorgegebenen (letztlich metaphysischen) Idealideen und wollten es sein. Diese vorgegebenen und erwarteten Ideale schränkten die propagierte Freiheit und Selbstbestimmung in gewisser Weise ein, denn die *Zustimmung* zu diesen Idealen und eine persönliche Gefolgschaft wurden (gewissermaßen freiwillig) *erwartet*.

Die deutschen Lehrer werden von Neill als jugendbewegte hochgebildete Idealisten in Wandervogelkleidung beschrieben, als stets ernste Charakterbildner, die alles auf *erzieherischen Wert* hin prüften und Alkohol, Tabak, Kinos und Foxtrott verabscheuten. Laut Neill waren sie an *Erziehung* interessiert, er selbst aber an den *Kindern*. Neill wollte es unter allen Umständen[306] vermeiden, zu *objektiven Werten* (etwa einer vorgegebenen *Kultur*) hin zu erziehen.

Neill forderte Freiheit für alle und also auch ein Privatleben für Erzieher ein. Die Kinder sollten begreifen, daß Lehrer keine Führer zu vorgegebenen, richtigen Idealen und zu *gutem Benehmen*, keine idealen gottähnlichen Vorbilder sind. Andererseits wollte er auch die Kinder ihr eigenes Leben nach ihren eigenen Idealen leben lassen. Sein unordentliches Zimmer sowie Biertrinken und Pfeiferauchen im Schulheim wurden zu Prinzipienfragen[307]. Neill bestand darauf, daß ein Lehrer, der Bier mag, es *öffentlich* trinken darf und soll, und daß alles andere eine dumme Lüge sei. Die Kinder dürften ihr eigenes Leben leben, und die Erwachsenen müßten es ebenso dürfen!

Neill sah den *Wandervögelism* als eine primär negative Protestbewegung und Rebellion gegen altes Preußentum, Militarismus und Autorität, als eine eher destruktive *Vaterkomplexbewegung*, die rückwärtsgewandt auf vergangene *goldene Zeitalter* schaute, mit pathetischem Ernst kindische alte Tanz-

---

306 Seine (später zu recht kritisierte) Weigerung, Kinder zum Lernen zu motivieren, läßt sich auch begreifen als Gegenentwurf zu der in Deutschland erlebten, durch metaphysische Vorgaben überfrachteten modernen Pädagogik.

307 „Der Lehrer hatte ein Vorbild zu sein. Einige unserer Lehrer rauchten, aber wenn ein Kind in der Nähe war, versteckten sie ihre Zigaretten oder Pfeifen. Ein Lehrer lehnte es ab, ins Kino zu gehen - das wäre ein schlechtes Beispiel für seine Schüler. Die Lehrer hatten einen Arbeitsfimmel.“ (Neill 1970b: 14)

reigen tanzte und ebensolche Lieder sang. Diese durchgeistigten, puritanischen Asketen, die vom Lehrer die völlige Selbstaufopferung für die Kinder forderten, bezeichnete Neill als *moderne Mönche* und *Selbstbestrafer*, die unbewußt nach all den gesellschaftlichen Sünden lechzten (Alkohol, Tabak, Foxtrott, Kino), bewußt aber diese eigenen Wünsche unterdrückten und umso schärfer und lauter in anderen ablehnten und bekämpften. In Schulen gelehrt schien Neill ein solcher *Wandervögelism* gefährlich.

Ein ehemaliger Schüler der Neuen Schule schrieb:

„Es war faszinierend zu sehen - oder zu spüren, wenn der Knabe es noch nicht klaren Auges zu sehen vermochte - wie die mystische Autorität, die auf uns Kinder von Carl Theil ausstrahlte, mit dem kühnen Pragmatismus des aller Metaphysik abholden schottischen Erziehers zusammenfloß. Natürlich wußten wir Kinder - deutsche, englische, französische, skandinavische, österreichische, ungarische Kinder (ein blühendes, duftendes, halbwüchsiges Mädchen, das Mary Maurissen hieß, war eine Griechin aus Amerika) - natürlich wußten wir nicht, was diesen erregenden Spannungen zwischen der deutschen und englischen Welt und ihren vielen Einsprengseln zugrunde lag. Aber wir spürten sie in jedem Augenblick, waren unserer glückhaften Bevorzugung in dieser Welt durchaus inne, begriffen sehr wohl, daß wir ‚neue Kinder' waren und ganz Neues von uns erwartet wurde." (de Mendelssohn 1993: 54, vgl. 14 f.)

Zunächst arrangierten sich die Vertreter der gegensätzlichen Richtungen und versuchten in sechsmonatigen Verhandlungen vergeblich, die Meinungsverschiedenheiten auszuräumen. Diese erwiesen sich aber als kaum überbrückbarer Konflikt zwischen den radikalen Vertretern ganz unterschiedlicher Richtungen. Schließlich gab der unmittelbar bevorstehende **finanzielle Ruin**[308] der pädagogisch florierenden Schule den Ausschlag: Die alten Lehrer wurden entlassen, wohnten teilweise aber noch einige Monate weiter auf dem Schulgelände[309]. Die deutschen Eltern und Schüler waren deutlich unzufrieden damit, daß zwei Ausländer ihre Schule drastisch veränderten und das deutsche Personal ausbooteten, und nicht alle Schüler übertrugen ihre Loyalität auf Neill. Ein ehemaliger Schüler erinnert sich:

308 Die Schule hatte von Anfang an erhebliche Geldprobleme und stand ständig am Rande des Bankrotts. Dies beginnt vor der Schuleröffnung (vgl. Akte Privatschule), wird bei Theil (1921: 90) dramatisch beschrieben und auch von Max Nitzsche (1923) sowie (nach der Übernahme) in Harless Briefen (Juni 1922, nach Martin Näf) als existenzgefährdend betont.

309 In den schuleigenen Wohngebäuden, die die Bildungsanstalt auf drei Seiten umgeben, und dem Schulheim.
Die Lehrer fanden aber (wohl vor Pfingsten 1922) ein altes Schloß, in dem sie ihre Schule neu errichten wollten (Neill 1923a: 178). Auf dem Titelblatt des *Werdenden Zeitalters* wird einige Jahre später *Dr. Carl Theil, Jena* regelmäßig als ständiger Mitarbeiter genannt.
Im Adressbuch 1922/23 finden sich als Bewohner der Bildungsanstalt mit ausdrücklichem Vermerk *an der Privatschule Hellerau* neben C. Theil nur noch der Lehrer Hellmut Eckardt und die Studienassessorin Elisabeth Knodt.

„Eines Tages verließ uns Carl Theil. Ich weiß nicht, warum.

Aber ich kann es mir denken. Unsere Eltern hatten wohl das Treiben des Meisters mit dem Knebelbart mit einigem Unbehagen verfolgt. Er war wohl ein Tyrann, ein Mann, der uns Kinder mit seiner starken und unbedingten Persönlichkeit völlig in seinen Bann schlug und schrittweise einen wirklichen Konflikt zwischen seiner persönlichen moralischen und ethischen Autorität und der unserer Elternhäuser schuf. Wir Kinder wollten und konnten uns ihm nicht entziehen. Wir waren ihm verfallen und hörig und gerieten in Aufruhr gegen das Vaterhaus.

Das ist eine Erscheinung, die allen Landerziehungsheimen eigentümlich ist. Die Schüler Wynekens in Wickersdorf, Geheebs in der Odenwaldschule, Luserkes in der Schule am Meer, Kurt Hahns in Schloß Salem durchlebten unter diesen so verschiedenartigen ‚Führerpersönlichkeiten' den gleichen Konflikt." (de Mendelssohn 1993: 19 f.)

17.2.2. Übernahme der Neuen Schule

Noch im Januar 1922 stellte Neill (1922a) seine gemeinsam mit Dr. Theil und Christine Baer geplante *Internationale Schule* in einem Artikel der New Era vor. Im Februar 1922 endeten die sechsmonatigen Verhandlungen mit der Deutschen Schule: Eine Einigung auf gemeinsame Grundsätze für eine gemeinsame Schule war nicht möglich. Eine Weile lang wurde nun eine Kompromißformel[310] für die Zusammenarbeit in zwei getrennten, unterschiedlichen Schulen nebeneinander gesucht, denn die Deutsche Schule besaß die notwendige Konzession, ohne die die Schule nur ausländische Kinder hätte unterrichten dürfen, und benötigte das Geld der anderen Gruppe (Neill 1923a: 119 f.).

Am 13.2.1922 gründeten[311] sieben Personen die gemeinnützige **Neue Schule Aktiengesellschaft** und verteilten die Aktien:

310 Die Gründung der AG erfolgte bereits am 13. Februar, und wenn man den Beginn der Verhandlungen (realistisch) kurz nach Neills Ankunft in Hellerau annimmt, dann endeten die *sechsmonatigen* (Neill 1923a: 119) Verhandlungen mit dem Landerziehungsheim ebenfalls Mitte Februar 1992. An der Gründung beteiligt sind bemerkenswerterweise zwar Vertreter des Gebäudebesitzers und der Leiter der benachbarten Volksschule, nicht aber des Landerziehungsheims, das ein Teil der Schule sein sollte. Daraus läßt sich vermuten, daß Mitte Februar 1922 klar war, daß das bisherige Landerziehungsheim nicht beitritt.

311 Das Notar-Protokoll der Gründung und der wesentliche §2 des Gesellschaftsvertrages sind in Abschrift enthalten in der Akte Stadtarchiv Dresden, Bestand Rähnitz-Hellerau, Abt. 9 Nr. 74: Neue Schule und Privatschule, Bl. 1 und 2.
Die sieben Gründer, alle in Hellerau wohnhaft, übernahmen das gesamte Grundkapital der Gesellschaft, 400 Aktien zu je 1000 Mark, zum Nennwert in voller Höhe in folgender Anzahl:

Aktien

122	Herr Architekt	Karl Moritz	Baer	
122	Frau	Christine	Baer	geb. Frissell
130	Herr Pädagoge	Alexander Sutherland	Neill	
11	Herr Dr. med.	Otto	Neustätter	
11	Frau (Doktor)	Lilly	Neustätter	geb. Richardson
2	Fräulein	Valerie	Kratina	
2	Herr Pädagoge	Ernst Thomas	Ferand-Freund	

Valerie Kratina (Körperbildung) und Prof. Ferand-Freund waren Direktoren (oder Unter-Abteilungsleiter) innerhalb der Abteilung für Rhythmische Gymnastik.
Den Vorstand der AG bildeten Frau Neustätter, Karl Baer und Konrad Rahn (alle aus Hellerau), der Aufsichtsrat bestand aus Otto Neustätter, dem Kaufmann Bruno Schönfelder (Generalbevollmächtigter des Gebäudeeigentümers Harald Dohrn), dem Oberregierungsrat Georg Schulze, Christine Baer und Max Nitzsche (dem Schulleiter der Volksschule) (Angaben ebd. Blatt 2). Rahn war *business manager* (Geschäftsführer?) der Schule und verwaltete nach Neill (1923a: 162) die Taschengeld-Verteilung nicht richtig. Vorsitzender war Otto Neustätter (Hemmings (1972:46).
§2 des Gesellschaftsvertrages bestimmte: „Gegenstand des Unternehmens ist der Betrieb einer höheren Lehranstalt für geistig - körperliche Erziehung nach neuzeitlichen Grundsätzen auf dem Gebiete des Rhythmus, der Musik, der Kunst und der Körperkultur.
Das nach Maßgabe der vorstehenden Bestimmungen von der Gesellschaft betriebene Unternehmen ist ein gemeinnütziges. Eine höhere Verzinsung des Aktienkapitals als mit 5% jährlich ist ausgeschlossen. Da die Gesellschaft als wesentliche Aufgabe die Förderung der geistig-körperlichen Erziehung der minderbemittelten Volksklassen ansieht, sind etwa verbleibende Überschüsse des Jahresgewinnes im Interesse der Ausbildung Schüler ihrer Anstalt zu verwenden. Bei einer Auflösung der Aktiengesellschaft darf an die Aktionäre nicht mehr als der Nennwert der Aktien zurückvergütet werden. Ein verbleibender Rest des Gesellschaftsvermögens ist für gemeinnützige, dem Gegenstand des Unternehmens der Aktiengesellschaft entsprechende Zweck zu verwenden.“
Croall (1984) hat die Verdrängung Theils und der deutschen Lehrerschaft durch Neill und Baer nicht verstanden. Seiner Darstellung nach trat nach Gründung der *Neue Schule AG* die bisherige Schule unter Dr. Theil bei, so daß die nunmehrige *Internationale Schule* drei Abteilungen hatte... Er erwähnt auch die Rück-Aufteilung in zwei separate Schulen einige Monate später nicht, sondern beschreibt (fälschlich) durchgängig drei *Abteilungen* einer übergeordneten *Internationalen Schule*. Da Croall (laut Literaturangaben) zu diesem Kapitel ausnahmsweise über keine zusätzlichen Informationen verfügte, muß ein Irrtum vorliegen.
„A Limited Liability Company was formed, and Neill, with the exchange rate greatly in his favour, invested what money he had in the school. Soon the German School was persuaded to join the venture, so that the International School consists of three divisions: the Eurhythmics section under Christine Baer, the German school, part day and part boarding, under its existing head, Dr. Theil, and the ‚foreign‘ sector, under Neill.“ (Croall 1984: 116)
Diese Formulierung erwecken den Eindruck, als sei zunächst gemeinsam mit Theil eine Gesellschaft mit *beschränkter Haftung* (*limited liability*) gegründet worden: *the Neue Schule: Limited Liability Company*. Bei genauem Vergleich ist *nicht* erst eine GmbH, sondern gleich die Neue Schule *Aktiengesellschaft* gemeint. Neill (1923a: 254) bezeichnet sie als „The Neue Schule Aktiengesellschaft (Limited Liability Co.)“ und umschreibt dort auch ihre Gemeinnützigkeit.

61,0% übernahm das Ehepaar Baer-Frissell
32,5% übernahm Neill
5,5% übernahm das Ehepaar Neustätter
1,0% übernahmen Valerie Kratina und Prof. Freund, die beiden Abteilungsleiter der Rhythmik-Abteilung.

Für diese Verteilung dürfte ausschlaggebend gewesen sein, daß die Amerikanerin Christine Baer-Frissell und der Brite Neill über harte Währung verfügten. Neill und die beiden Rhythmik-Lehrer waren an der Verwaltung der AG offenbar nicht unmittelbar beteiligt. Interessant ist, daß zum Aufsichtsrat neben Otto Neustätter und Christine Baer auch der Schulleiter der Volksschule[312] Hellerau, Max Nitzsche, sowie der Generalbevollmächtigte des Gebäude-Besitzers gehörten, aber kein Vertreter der Deutschen Schule.

Schließlich ging der *Deutschen Schule* das Geld aus und sie mußte die Schule an Neill und Christine Baer-Frissell übergeben. Diese **Übernahme der Schule** erfolgte irgendwann[313] **zwischen April und Anfang Juni 1922**.

Bei der Übernahme der Schule zogen Neill, sein bisher einziger Schüler sowie Frau Neustätter ins Schulheim, das von Frau Neustätter als *matron* übernommen wurde. Ada Lilian Neustätter wurde die Mutterfigur der ganzen Schule: Sie besaß die enormen praktischen Fähigkeiten (Organisation, Finanzen), die Neill oft fehlten. Bald hatte das Schulheim 80 Bewohner).

---

312 Dies zeigt nochmals eine enge Verbindung der Schulen. Nachdem sich die Machtverhältnisse in der Neuen Schule verschoben hatten, wurde Harless fristlos gekündigt weil er mit Volksschulkollegen (!) in einem kommunistischen Haus einen theoretischen Einheitsschulplan für Hellerau beraten hatte. (dazu später)

313 Eine zeitliche Festlegung der Übernahme ist schwierig, die Informationen sind widersprüchlich:
Aus der Ereignisabfolge in Neills tagebuchartigem Buch (Neill 1923a: 111-121) kann als Zeitpunkt der Übernahme der Monat April vermutet werden, und daß die entlassenen Lehrer schon vor Pfingsten 1922 ein altes Schloß fanden, in dem sie ihre Schule neu errichten wollten (Neill 1923a: 178; bemerkenswerterweise schienen sie Geld für eine neue Schule zu haben, obwohl die alte aus Geldmangel einging). Neill (1922b) machte in seinem *New Era*-Artikel im April 1922 noch keinerlei Andeutung zu einer Schulübernahme, sondern betonte nachdrücklich seine Verständigungsbereitschaft mit den *Wandervögeln* und beklagte ihren Moralismus.
Das Schuljahr begann seinerzeit vermutlich nach den Osterferien, dies wäre ein sinnvoller Zeitpunkt für einen Wechsel.
Die Schule eröffnete innerhalb einer Woche nach Übernahme mit neuem Personal und neuem deutschen Leiter (Neill 1923a: 120 f.). Harless kam vermutlich erst Ende Juni nach Hellerau (Brief vom 25.6.22 aus Hellerau, dazu später).
Neill traf Willa Muir anscheinend genau zu dem Zeitpunkt, als er Personal für die neu übernommene Schule benötigte, und sie zog (offenbar ohne lange Wartezeit) etwa Anfang Juni bei Frau Neustätter ein (towards the beginning of June; W. Muir 1968: 74).
Neill übernahm die Schule *im Sommer* 1922 („When I began the school last summer".. Neill 1923b: 61)
Demnach liegt der Zeitpunkt der Übernahme frühestens im April, aber deutlich vor Pfingsten und vor dem 25. Juni 1922.

Die Eheleute Neustätter lebten und arbeiteten zwar in freundlichem Einverständnis, hatten sich während der langen kriegsbedingten Trennung aber einander entfremdet. Frau Neustätter und den 11½ Jahre jüngeren Neill verband eine enge, aber völlig unerotische unsexuelle Arbeitsbeziehung[314]

Neill suchte und fand (mit Mühe) geeignetes neues Personal, wie **Willa Muir**[315] und **Prof. Zutt**[316], den Neill sehr bewunderte, und eröffnet neu

---

314 So schreibt Croall (1984: 116, 127). Allerdings erwähnt Neill (1923a 220-222, 209, 226) in der Zeit zwischen Pfingstferien und Ende Juni 1922 (also direkt nach der Schulübernahme) Phantasien über *Bigamie*, und daß seine [sehr freundschaftliche] Haltung zu Otto [Neustätter] psychischer Selbstbetrug sei. Neills (1923a) zweifellos freundschaftliche Darstellung O. Neustätters enthält häufig auch einen leichten, aber auffallenden, spöttisch abwertenden Ton, so daß man *zumindest* ein uneingestandenes Rivalitätsgefühl Neills annehmen muß. Neill und Frau Neustätter heiraten 1927.

315 Neill kannte Willa Muir (geborene Anderson) aus seiner Studienzeit. Sie leitete (ca. 1920/21) die Day Continuation School des Selfridges-Kaufhauses nach reformpädagogischen Grundsätzen (eine betriebseigene Berufsschule für mehrere hundert Lehrlinge sowie Weiterbildungseinrichtung für den gesamten Großbetrieb). Woods (1920: 195-202) beschrieb die Einrichtung ausführlich als *das* in diesem Bereich vorbildliche Erziehungsexperiment in England. Nachdem aber die New Era über diese Schule berichtete, wurde Willa Muir entlassen wegen ihres *subversiven Einflusses* auf die jungen Beschäftigten (Freiwilligkeit und Selbstbestimmung spielten eine große Rolle). Willa Muir war verheiratet mit dem Poeten Edwin Muir, mit dem zusammen sie auch viele deutsche Bücher ins Englische übersetzte. Die beiden wanderten durch Europa, als Neill sie an einer Dresdner Straßenbahnhaltestelle traf und Willa für die Schule anwarb. Sie lehrte ein knappes Jahr in Hellerau und lebte später eine Weile in Sonntagberg. Vgl. die Autobiographien von Edwin Muir 1968 und Willa Muir 1968).

„Mit Neill kamen zwei ungewöhnliche Menschen: Willa und Edwin Muir, Dichter, Kritiker und Übersetzer. Neill und Willa Muir wurden meine ersten Englisch-Lehrer. Wenn ich heute überhaupt etwas von der Sprache verstehe, die inzwischen die Muttersprache meiner Kinder geworden ist, so danke ich es diesen beiden Menschen." (de Mendelssohn 1993: 53, vgl. 14 f.)

316 Prof. R. A. Zutt, ein schweizer Handwerkslehrer und Kunsthandwerker, der 15 Jahre lang eine eigene Schule in Budapest hatte, war ein geschickter Handwerker in Metall und in Ton. Er übertrug Franz Cizeks Motto *Zeichnen ist Ausdrucksmittel* analog vom Zeichenunterricht auf den Handwerksunterricht und sah das Hand-Werk als Ausdrucksmittel der Kinder:

Es sollen Gefühle und Vorstellungen spontan ausgedrückt und gestaltet werden, das Kind soll seine kreativen Anlagen verwirklichen. Dem Kind soll jede Freiheit gelassen werden. Der wesentliche Antrieb soll die Arbeits-*Freude* sein, die aber an Schulen üblicherweise unterdrückt und abgetötet wird. Insofern steht Zutts Handwerksunterricht im scharfen Gegensatz zum üblichen schulischen Handwerksunterricht. Dem Kind sollen ohne jeden Zwang alle Möglichkeiten geboten werden, „die verschiedenen Techniken freudig, fast spielend, so doch ernst zu erlernen (nicht dilettantisch im Sinne von Halbheit)" (Zutt 1923: 68). Beseitigt werden sollen alle Hemmungen beim Gestalten. Zutts handwerkliche Erziehung benötigt keine *Begabung* und zielt nicht auf manuelle Fähigkeiten, sondern will das *innerliche Erleben*, das *Selbstvertrauen zu selbstschöpferischem Tun*, das *freudige Handeln*, die *Ausdruckskraft*, den *Willen, selbständige eigene ernste Taten zu vollbringen*, erhalten, fördern und entwickeln. Aus glücklicher gemeinsamer Arbeit soll dann praktisch von selbst auch ein soziales Gemeinschaftsgefühl entstehen (vgl. Zutt 1923).

mit neuem Personal und (etwa Ende Juni 1922) dem neuen deutschen Direktor, Hermann Harless[317] (auch: Harleß) von der Odenwaldschule, einem der *wirklich modernen* (d. h. reformpädagogischen) Lehrer in Deutschland.

... „was the Swiss artist-craftsman, Professor Zutt. His aim in teaching handwork was to help children experience the joy of creation, of which all were capable, he thought, given the freedom to make what they wanted, learning techniques as they created, unrestrained by practice exercises. ‚What Zutt calls *Freude* (joy) I call interest', Neill wrote, ‚and although our terms are different we are completely at one in our attitude to education'" (Hemmings 1972: 46, Neill 1923a: 159 zitierend)

317 Aus dem Briefwechsel zwischen Geheeb und Harless (im Archiv der *École de l'Humanité*, hier nach dem Manuskript von Martin Näf) ist zu schließen, **daß Harless erst Ende Juni 1922 erstmals nach Hellerau** kam. Er erwähnt die problematische *Wirtschaftslage* der Schule und einen *törichten Freiheitsbegriff*. Mit der Erziehungsauffassung der Leitung einer *englische* Gruppe im *Schulheim* (er schreibt keineswegs: *Internationale Schule*!) stimme er nicht überein, das Zusammenleben sei schwierig. 3/4 der Räume des Schulheims stünden ihm zu, 1/4 etwa der englischen Gruppe. Durch die Krisenzeit habe die Zahl seiner Heimkinder abgenommen. Damit das Heim nicht weiter in *englische und amerikanische Hände* komme (also: Neill, Frau Neustätter, Frau Baer-Frissell), benötige er dringend mehr Kinder und bitte Geheeb, sein Heim weiterzuempfehlen (4.9.1922).
Zu Biographie und Pädagogik von Hermann Harless siehe auch seine Schriften (Harless 1922, 1923, 1924, [1926], 1930, [1931] und seine Lebensrückblicke von 1937 und 1950.
Hermann Harless (geb. 30.4.1887; auch: Harleß) hatte zunächst evangelische Theologie studiert, dann zur Altphilologie gewechselt und war Lehrer geworden. Im Referendarjahr entschied er sich, nicht im staatlichen Erziehungswesen zu bleiben, und wandte sich an Hermann Lietz. „Eine gelungene erste Begegnung in Haubinda, ein paar Probestunden aus dem Ärmel - und ich war zum Oktober 1912 Lehrer am Landerziehungsheim Ilsenburg - es ging oft schnell bei Lietz." (Harless 1950, unpaginiert) gemeinsam mit ihm kam Elisabeth Rahm, seine (neue) Ehefrau. Während des Ersten Weltkriegs wechselte er zu Geheeb an die Odenwaldschule (im Krieg war er zeitweise Krankenpfleger und Soldat), wäre gegen Kriegsende fast an Grippe gestorben und geriet in eine Lebenskrise. „Ich löste mich - schwer genug - 1920 von der Odenwaldschule, um mit einer Siedlungsgenossenschaft von Grund auf neu aufzubauen und aus der Gemeinsamkeit vielfältiger Arbeit in Landwirtschaft, Gartenbau, Imkerei, Kunst, Kunstgewerbe und organisch gewachsener Kleinindustrie eine neue Form der Schule zu bauen: die Genossenschafter sollten und wollten zu den eigenen Kindern fremde hinzunehmen, um sie an und in der lebensnotwendigen Arbeit lernen und sich entwickeln zu lassen" (Harless 1950 unpaginiert).
Der erste Siedlungsversuch in Bayern scheiterte an Meinungsverschiedenheiten. Im März 1921 wurde sein drittes Kind geboren, im Sommer beteiligte er sich an einem zweiten Schulsiedlungsversuch in der Nähe des Bodensees. Als im Januar 1922 der Hof durch Brandstiftung abbrannte, überlebte Harless schwerverletzt. Nach einer kurzen Zeit in der Odenwaldschule wurde er nach Hellerau gerufen:
„Nach dem Krieg war dort neben der Gymnastikschule eine höhere Schule entstanden, dazu ein Schulheim landerziehungsheimähnlicher Art. In Schule und Heim sollte ich die Leitung übernehmen. Die Verhältnisse waren schwierig: um das Benutzungsrecht wie um die ideelle Maßgabe kämpften verschiedene Interessengruppen. Zwischen beiden stehend mußte ich die für Lehre und Erziehung unerläßliche Sicherheit und Ruhe schaffen und schützen. Es gelang dies auch weitgehend, obwohl aus allen möglichen persönlichen, politischen, egoistischen und ideologischen Hintergründen das Störfeuer nicht aussetzte. Die Inflation hob und senkte den Wirtschaftsboden erdbebenartig, bis eine wohlmeinende, aber ahnungslose Restauration von außen her alles rettungslos durcheinander warf.

„Es wurde ein neuer Schulleiter nach Hellerau bestellt. Er hieß Hermann Harleß, war ein Schwabe und ein nüchterner, weniger tyrannischer Pädagoge. Aber der magische Bann, in dem die faszinierende Persönlichkeit Carl Theils uns gehalten hatte, war gebrochen, ließ sich nicht von neuem heraufbeschwören oder übertragen, und hinfort war die pädagogische Provinz nicht mehr, was sie einst gewesen." (de Mendelssohn 1993: 20)

Neills erste Kindergruppe war sehr international: 4 Engländer, 1 Russe, 2 Belgier, 3 Jugoslawen, 1 Norweger, sowie auch 3 Deutsche, die (dem Gesetz

---

Viel war zu lernen in diesen zwei Jahren des Chaos, und alle Formen der Menschlichkeit kamen beglückend und erbärmlich an uns heran. Wider alles Erwarten war die pädagogische Ausbeute erfreulich: die Jugend gedieh trotz des Durcheinanders der Erwachsenen; treue Mitarbeiter halfen bauen und wahren; eine verständnisvolle Behörde und eine vertrauende Elternschaft sah, was ehrlich geschaffen wurde; die Familie fand sich wieder zusammen und überwand ihre schlimmste Zeit. So liegt doch auch viel Sonne über den Hellerauer Jahren.
Als man mich 1924 nach Wyk auf der Nordseeinsel Föhr rief, um dort die Leitung des Nordseepädagogiums zu übernehmen" ... (Harless 1950 unpaginiert).
Infolge von Meinungsverschiedenheiten verließ Harless das Nordsee-Pädagogium Südstrand auf Föhr und eröffnete (erstmals selbständig) im Oktober 1928 in Burg/Schloß Marquartstein in Oberbayern das Landerziehungsheim Marquartstein. Die Schule wurde im Mai 1943 verstaatlicht und steht seither (und auch nach dem Krieg) unter anderer Leitung.
Harless dachte und handelte durchaus international, wollte seine Schüler fremde Kulturen *durchfühlen* lassen und betont u. a. deshalb die Fremdsprachen (1931: 7). Er sah auch sehr scharf die modernisierungsbedingten soziologischen Ursachen der *Jugendkrise* und die Unangemessenheit autoritärer Reaktionen dagegen (1930) und befürwortete Selbsttätigkeit in allen Formen (ebd.). Er wollte eine gleichberechtigte enge persönliche Fühlungnahme von Schüler und Lehrer ohne Autoritätsbedürfnis sowie eine stärkere Betonung der Erziehung vor der Wissensvermittlung. Der Lehrer sollte vor allem *wirklich lebendig* und von seinem Stoff *ergriffen* sein und diese innere, seelische *Bewegtheit* nach außen ausstrahlen, um so selbst den trockensten Stoff noch zum *Erlebnis* zu machen (1930: 538). Insofern hat er einige Ähnlichkeiten mit Neill. Doch auch die Unterschiede sind groß:
Im Gegensatz zu Neill forderte er *strenge Zucht*, legte hohe Leistungs- und Qualitätsmaßstäbe, überhaupt starke Wertmaßstäbe an: denn wer Kinder *dilettieren* läßt, *versündigt* sich *an Geist und Form* (1931: 7). „Unsere Aufgabe ist es jedenfalls, der kommenden Kultur bewußt zu dienen." (1931: 5) ... „Das Rückgrat jeder Kultur ist die religiöse Idee." (1931: 5) ... „In diesem Licht wird auch der Geist wieder zum gestaltenden Herrn der Erscheinungen. Furchtlos und ehrfürchtig, denn er ist Gott-gewollt und Gott-geboren" (1931, 5)... „Mit diesem Glauben tritt eine Erziehungsaufgabe und die gesamte Bildungsaufgabe hervor: Einen in Gott ruhenden, freudigen und zuchtvollen Willen zu Geist und Form sich selbst erkämpfen und in anderen wecken." (1931: 6)
Er unterschied auch (ohne große Herleitung) Kinder in *wertvolle* und *drittwertige* Typen (1930: 537) und bevorzugte die *tiefgründige Begabung* vor dem bloß *unoriginellen, dünnen Intellekt* (ebd.).
„Man folgere aus dem Gesagten nicht, daß wir zu den weichmütigen Naturen gehören, die [...] jede Beeinflussung ausschalten wollten und in Verzückung um jede spontane Regung des sich selbst überlassenen Kindes herumstanden. Schwäche schädigt das Kind psychisch noch mehr als eine rudimentäre Autoritätshaltung. Wer sein Kind ohne verpflichtende Form laßt, treibt es in die Irre; wer jeder Unart nachgibt, läßt die Hilflosigkeit des Kindes ohne Hilfe; wer jeden Wunsch gewährt, unterbindet Wunschkraft, Phantasie und Gestaltungswillen." (1930: 535, Auslassung von mir)

nach) eigentlich in die deutsch Abteilung gehört hätten, von Neill aber psychologisch behandelt werden sollten. Der jüngste war 8 Jahre alt. Fünf der Mädchen waren über 15 und kamen anscheinend mit der große Freiheit nicht zurecht (Croall 1984: 120).

Bald hatte Neill mit Harless ähnliche Probleme wie zuvor mit den deutschen Lehrern - kein Wunder, denn auch Harless kam aus der Odenwaldschule und blieb ihr zeitlebens verbunden. ‚Harless spezialisiert sich auf das Gruppensystem, ich spezialisiere mich auf gar kein System'.

Schon nach drei Wochen verbot das sächsische Ministerium Neill, deutsche Kinder zu unterrichten, da er *nur* britische Staatsbürgerschaft, Zeugnisse und Lehrerlaubnis besaß. Er durfte offiziell nur als Tutor unterrichten, mußte eine deutsche Englischlehrerin einstellen und ärgerte sich über deren schlechtes Englisch.

Schon nach wenigen Monaten, im **September 1922**, wurde die gemeinsame Schule bereits wieder in zwei selbständige Teile **aufgeteilt**, was Neill in der New Era beschrieb.[318]

Statt einer Internationalen Schule mit deutscher und ausländischer Abteilung bestanden nun offiziell wieder:

– Die *Schule für Rhythmus, Musik und Körperbildung* mit 50 Rhythmik-Studentinnen, die Tanz- oder Gymnastiklehrerinnen werden wollten. Direktoren waren hier Christine Baer-Frissell und Prof. Freund. Die Tänzerin Valerie Kratina war Direktorin für *Körperbildung* (plastic director).
– Die wiedererrichtete *Deutsche Schule* mit ca. 100 Schülern (teils Internat, teils Externat).
– Die internationale Abteilung der Deutschen Schule unter Direktor A. S. Neill, die im September 1922 mit 2 Jungen und 8 Mädchen begann. Der Behörden wegen war sie formal (aber nicht real) nur noch eine Abteilung der deutschen Schule. Die wenigen deutschen Schüler Neills waren ebenfalls lediglich formal an die deutsche Schule abgetreten.

Neills Begründung dieser Aufteilung ist widersprüchlich und nicht überzeugend[319]. Unklar bleibt auch, was die Trennung bedeutete und bewirkte,

---

318 Bei der Beschreibung der Teile der reorganisierten Schule erwähnte Neill den Neubeginn seiner Abteilung im Sept 1922 mit 2 Jungen 8 Mädchen:
„Rhythmus, Plastic and Music School (late Dalcroze School) - Directors Prf. Freind and Frau Baer-Frissell; School for German Children (about 100 pupils) - Director Herr Harless from the Odenwald School; International division, begun Sept 1922 with 2 boys and 8 girls, Director A. S. Neill. Harless specializes in Group systen. I specialize in no system..." (Neill in New Era 4.1923, 13: ; zitiert in Hemmings 1972: 47; es müßte im Zitat richtig *Prof. Freund* heißen).

319 Der Unterschied zwischen den Konzepten der Direktoren Harless und Neill sei allzu groß: Deutsche Eltern wollten Neills Erziehung nicht, ausländische Eltern aber schickten Neill ihre Kinder gerade wegen seiner Erziehung. Außerdem könne man ausländischen Eltern schlecht

denn die übergreifende Neue Schule Aktiengesellschaft blieb trotz der Aufteilung mit allen drei Abteilungen bestehen, und Neill bezeichnete die Ausländerabteilung weiterhin als *Abteilung* der *Neuen Schule*[320]. Die einzig erkennbare Neuerung ist ein zusätzlicher Name für die Rhythmikabteilung. Überhaupt bleibt die Struktur undeutlich[321], selbst die Namen und Zusammengehörigkeit der Schulen und/oder Abteilungen bleiben unklar.

Strenggenommen hat es die Internationale Schule Hellerau wahrscheinlich nie gegeben, sie scheint lediglich Neills *Bezeichnung* für die *Neue Schule Hellerau* zu sein. Neill verwendet den Namen *Internationale Schule* meistens für die gesamte Schule, manchmal aber auch nur für die Ausländerabteilung.[322] Allerdings benutzt er den Namen konsequent und wie offiziell, etwa auf dem englischsprachigen Schulprospekt, später in Sonntagberg auf dem Briefpapier „(late Hellerau International School, Dresden)" sowie in seinen sämtlichen Äußerungen zu dieser Schule.

Neill gibt als Gründungsjahr der Internationalen Schule stets 1921 an, *bezeichnet* also seine (wohl mündliche) *Absprache* mit Christine Baer oder sein Eintreten als Lehrer in die Neue Schule bereits *als Schulgründung*. Eine formelle Gründung erfolgte erst 6 Monate später (Aktiengesellschaft), und erst einige weitere Monate später wurde die Schule tatsächlich übernommen. Das tatsächliche **Gründungsjahr ist also 1922, nicht 1921**.

---

eine „Deutsche Schule" anbieten, deshalb müßten die Schulen getrennt werden (vgl. Neill 1923a: 227, 253). Andererseits aber durfte Neill offiziell nicht Lehrer (und erst recht nicht Schulleiter) sein, weshalb die Ausländerabteilung formell ein Teil der Deutschen Schule wurde. Damit aber werden die zuvor genannten Gründe für eine (nun gar nicht mögliche) Trennung der deutschen Schule und der Ausländerabteilung hinfällig, übrig bleibt nur die Trennung von Deutscher Schule und Rhythmikabteilung, für die keine Gründe genannt werden.

320 Im März 1923 formulierte Neill in der noch immer für alle drei Abteilungen bestehenden und noch immer von der Neue Schule Aktiengesellschaft verlegten Schulzeitschrift *Hellerauer Blätter...*: „Meine Abteilung der Neuen Schule ist ein Versuch mit beinahe absoluter Freiheit" (Neill 1923b: 61). Nach der Übersiedlung der Rhythmik-Abteilung nach Wien-Laxenburg Mitte 1925 beantragte die *Neue Schule Hellerau AG* dort die handelsgerichtliche Eintragung als *Neue Schule Hellerau in Laxenburg*, wogegen die Gemeinde Hellerau und die Bildungsanstalt gemeinsam klagten. (Akte *Neue Schule und Privatschule*, Bl.27 f.)

321 Der ursprüngliche Schulplan hatte (wie oben beschrieben) drei Zweige vorgesehen: Kunst, Handwerk und Rhythmus. Eine Formulierung bei Neill (1923a 253) legt nahe, daß vor der Neuaufteilung auch eine von Zutt geleitete separate Handwerk-Abteilung bestand.

322 „Unsere Internationale Schule hatte drei Abteilungen - Eurhythmie, meine Ausländerabteilung und die deutsche Schule, die teils Externat, teils Internat war" (Neill 1982: 146). „We had three divisions, one for Eurhythmics (...) Then we had a German High School (...) Lastly came my International School" (Neill 1924: 8; weiter unten ausführlicher zitiert).

17.2.3. Neills Darstellung der Internationalen Schule

Bei der Darstellung der *Internationalen Schule* steht man vor dem Problem, daß fast alle Informationen letztlich von Neill stammen und damit einerseits beschränkt und andererseits häufig sehr unpräzise, schwer prüfbar und nur sehr mühsam datierbar sind. Dringend notwendige weitere Nachforschungen in Dresden fehlen bislang.[323]

Neill beschreibt die Entstehung und Arbeit in seiner *Internationalen Schule* in Hellerau in seinem Buch *A Dominie Abroad* (1923a) und erwähnt sie in mehreren Werken:

„Unsere Schule war groß. Wir hatten drei Abteilungen, eine für Rhythmus mit etwa 60 meist erwachsenen Schülern, dies war die ursprünglich von Dalcroze gegründete Schule. Dann hatten wir eine Deutsche Oberschule (German High School) mit 12-köpfigem Personal. Und zuletzt kam meine Internationale Schule, jung und klein. Die Deutsche Schule war nicht kostendeckend. Nach unserer Monatsabrechnung hatte meine Schule mit 13 Schülern Einnahmen von fünf Millionen Mark, während die Deutsche Schule mit hundert Schülern Einnahmen von vier Millionen Mark hatte. Aber obwohl meine Abteilung und die Rhythmik-Abteilung die Deutsche Abteilung unterstützten, gabe wir ihr völlige Autonomie in Erziehungsfragen.

Dies ist nicht der Ort um zu beschreiben, wie schwierig das ganze Unternehmen war. Die Hauptschwierigkeit war, daß die drei Abteilungen sich dasselbe Wohnheim teilten. Es stellte sich heraus, daß Zusammenarbeit unmöglich war, weil unsere Erziehungsprinzipien direkt entgegengesetzt waren. Die Deutsche Freie Schule war auf Philosophie gegründet, meine auf Psychologie. Sie glaubten vor allem an Kultur und Ästhetizismus, ich glaubte vor allem an Charlie Chaplin und Foxtrott-tanzen.

Doch obwohl die Schulleiter keine gemeinsame Basis der Zusammenarbeit finden konnten, erreichten die Kinder eine wirkliche Kooperation. Nur Geoffrey blieb ein ‚Kleiner Engländer'".[324]

---

323 Neills englische Biographen verzichteten verständlicherweise darauf, in den Archiven in der damaligen Deutschen Demokratischen Republik nach (zudem deutschsprachigen) Dokumenten zu suchen. Ich habe (offenbar als erster) im Stadtarchiv Dresden zu Neill geforscht, fand das Hauptstaatsarchiv Dresden aber geschlossen.

324 „Our school was a big one. We had three divisions, one for Eurhythmics with about sixty pupils, mostly adults; the school was the original school founded by Dalcroze. Then we had a German High School with a staff of twelve. Lastly came my International School, young and small. The German School was not self-supporting. One monthly account showed that my school with thirteen pupils had an income of five million marks, while the German school with a hundred pupils had an income of four million marks. But although my division and the Eurhythmics division supported the German division, we gave it complete autonomy in educational matters.
This is not the place to tell how difficult the whole undertaking was. The chief difficulty was that the three divisions shared the same hostel. Co-operation we found to be impossible, for our educational principles were poles asunder. The German Free School was founded on Philosophy; mine was founded on psychology. They believed inter alia in kultur and aestheticism: I believed inter alia in Charlie Chaplin and fox-trotting.
But although the heads could find no common basis on which to work together, the children did achive a real co-operation. Only Geoffrey remained a ‚Little Englander.'" (Neill 1924: 8)

„Die Lehrerschaft war ein zusammengewürfelter Haufen. Einige waren Kommunisten und forderten, daß die Schule gemeinschaftlich geleitet werden sollte. Ich hatte mir für etwa eine Million Mark - 15 Shilling in englischem Geld - ein Fahrrad gekauft. Aber es war nie da, wenn ich es brauchte. ‚Es soll dem ganzen Kollegium gemeinsam gehören!‘ Wie ernst diese Deutschen waren! Ich schenkte der ganzen Schule einen Filmprojektor, und es wurde ein Programmausschuß gewählt, der die Filme aussuchen sollte. Als ich besonders dringend Charlie Chaplin empfahl, waren sie schokkiert... ‚Aber das hat doch keinen erzieherischen Wert.‘ So mußten die Kinder dasitzen und sich langweilige Filme über Reisen und Schalentiere ansehen. Ein Film ohne eine pädagogische Aussage galt als nutzlos. Der Leiter der deutschen Abteilung begann seine Ansprache mit den Worten ‚Hier arbeiten wir.‘ Er reagierte verärgert, als ich ihn fragte, warum er seine Rede nicht mit den Worten ‚Hier haben wir Spaß‘ begonnen hätte. Er und ich waren für das Schulheim verantwortlich. Ich hatte das obere Stockwerk, er das untere. Manchmal kam es vor, daß meine Gruppe abends nach Grammophonplatten tanzte, während er unten Goethe oder Nietzsche vorlas. Etliche seiner Schüler schlichen nacheinander die Hintertreppe hinauf, um mitzutanzen. Das führte zu Verstimmungen.

Viele unserer Schüler waren Juden, und ich bin überzeugt, daß sie alle in Belsen oder Auschwitz endeten. Schon 1921 hatten Läden in Dresden Schilder mit dem Hinweis, daß Juden hier nicht bedient würden.“ (Neill 1982: 148 f.)

„Es war in der Tat eine freie Schule. Wir hatten einen Stundenplan für das Personal. Jeden Morgen um Neun hatte ich eine Mathematikstunde, aber niemand kam je. Frau Doktor hatte um Zehn Geografie, und niemand versäumte je ihren Unterricht; durch Beschluß der Schulgemeinde (Selbstregierungs-Versammlung) verpflichteten sie mich, meinen Mathematikunterricht in Geografiestunden zu verwandeln. Und da ich kaum etwas von Geografie verstehe, hatte ich ein hartes Leben. Wir hatten eine gute Werkstatt mit motorgetriebener Drehbank und Werkzeugen aller Art, wir hatten eine Buchbinde-Abteilung mit einem exzellenten[325] Lehrer. Die Theorie sagte mir: ‚Diese Schule wird ein Picknick werden. Die Kinder werden den ganzen Tag mit Handwerken verbringen‘.

Die Praxis zeigte mir, wie nutzlos eine Theorie sein kann. Diese Kinder dürsteten nach Information. Sie wollten von morgens neun bis zum Abendessen Fragen stellen. Glücklicherweise zerrte ich jeden nur möglichen Informanten heran“...[326].

325 Vermutlich ist der Hellerauer Künstler und griechische Meisterbuchbinder Peter Demeter gemeint, „der hier seine herrlichen Handeinbände für Deutschlands Luxusverleger fertigte.“ (de Mendelssohn 1993: 24)

326 „It was indeed a Free School. We had a time-table for the staff. At nine every morning I had a Mathematics lesson, but nobody ever came. Frau Doctor had Geography at ten, and no one ever missed a lesson; indeed, by vote of Schulgemeinde (Self-Government Meeting), they compelled me to change my Mathematics lesson into a Geography one. And, knowing hardly any geography at all, I had a hard life. We had a good workshop with lurning-lathe, motor power and all sorts of tools; we had a bookbinding department with an excellent teacher.

Eine weitere, in der Neill-Literatur bislang nirgends erwähnte Beschreibung der Ausländerabteilung Neills und ihrer Pädagogik fand ich in der Schul-Zeitschrift[327] der *Neuen Schule* vom März 1923:

17.2.3.1. A. S. Neill: Eine Geh-hin-wenn-du-willst Schule

„Meine Abteilung der Neuen Schule ist ein Versuch mit beinahe absoluter Freiheit. Es gibt keine Pflicht zum Unterrichtsbesuch, einem Kind steht es frei, monatelang wegzubleiben, wenn es das will. Es gibt keinen Stundenplan, es gibt keine Bankreihen und keinen Unterricht in Schulklassen, denn es gibt keine Klassen. Die Lehrer geben niemals Anweisungen, sie sagen niemals zu einen Kind: ‚Ich meine, Du solltest Mathematik lernen'. Als ich die Schule im letzten Sommer begann, veranlaßte mich meine Ausbildung als Lehrer dazu, eine Anzahl von Apparaten anzufertigen, um das Mathematiklehren zu vereinfachen. Die einzige Verwendung, die die Kinder dafür hatten, war, damit Fußball zu spielen. Ich habe daraus gelernt, daß absolut freie Kinder keine Apparate benötigen.

Als wir im letzten Sommer in unsere Schule einzogen, fanden wir einen Dachboden[328], mehr eine Scheune als ein Schulzimmer. Jeder begann, die Wände und Fenster und Türen anzustreichen. Jedes Kind wählte einen Tisch und eine Ecke des Raumes, und für drei Monate war die Schule eine Ansammlung von Egoisten. Jeder

---

Theory said to me: ‚This school is going to be a picnic. The children will spend the whole day at handwork.'
Practice showed me how futile a theory can be. These children had a thirst for information. They wanted to ask questions from 9 a.m. till lunch-time. Luckily I roped in every possible supplier of information" ... (Neill 1924: 9-10)

327 *Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung*, herausgegeben von Lehrern und Schülern der Schule Hellerau. Schriftleitung: E. Ferand-Freund in Hellerau-Dresden, Verlag: *Neue Schule Hellerau AG* in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden. Druck: Jakob Hegner in Hellerau. Das Exemplar der Sächsischen Landesbibliothek Dresden verbrannte im Krieg, die Deutsche Bücherei Leipzig besitzt ein beschädigtes Exemplar. Es erschien lediglich ein Jahrgang 1922/23 (außerhalb des Buchhandels) mit 3 Heften mit insgesamt 80 Seiten (bis zur Flucht und Auflösung der Schule): Heft 1 (Juni 1922, S. 1-24), Heft 2 (August 1922, S. 25-56), Heft 3/4 (März 1923, S. 57-80). Diese verspätete Doppelnummer wird mit der *Ungunst der Zeitverhältnisse* und den hohen Kosten erklärt (S.79).
Die Artikel handeln weit überwiegend vom Bereich der Rhythmischen Gymnastik und ihren Nebengebieten: Musik, Tanz, Gesang, Körperbildung. Außerdem wird den Festen und Aufführungen der *Dalcroze-Schule* viel Raum gewidmet. Etwa 15 Seiten sind der Deutschen Schule und der Ausländerschule zuzurechnen: zwei Artikel von Harless (1923 a,b) mit zusammen 7 Seiten, je einer von Schürer über (hohe) Kunst (gut 3 Seiten), von Neill (knapp 3 Seiten) und von Zutt (knapp 2 Seiten).
Von *Internationaler Schule* ist nirgends die Rede. Allerdings wird mehrfach die *Dalcroze-Schule* und die *Neue Schule* erwähnt, einmal in einer Aufzählung (S. 27) auch die *Ausländerschule*.

328 Ein nebenstehendes Foto zeigt diesen Dachboden-Raum - offenbar mit Oberlicht- mit den dekorierten Möbeln, den Kindern und dem pfeiferauchenden Neill. Beschriftung: „Ein Arbeitsraum der Internationalen Abteilung".

dekorierte den eigenen Tisch und Stuhl und seine Wand. Heute haben nur zwei Neuankömmlinge Tische und Ecken, die anderen arbeiten überall.

Als das Dekorationsfieber ausgelebt worden war, kam eine Zeit des Überdrusses. Die Kinder kamen aus Schulen, in denen sie stets angeleitet wurden. Sie waren nicht bereit für die Freiheit. Betty aus England tat sechs Monate lang fast nichts, sie wurde absolut überdrüssig und gelangweilt, und sie kam zu mir und beklagte sich über die Schule. Warum lehrte ich sie keine Fächer? Kurz gesagt, sie benötigte sechs Monate, um sich von ihrer ‚Erziehung' zu erholen. Schließlich wurde das Leben für sie so langweilig, daß sie für sich selbst zu arbeiten begann, und heute lernt sie hart, um die Universitätseingangsprüfung zu bestehen. Ich finde, daß jedes Kind über zehn eine lange Ruhepause benötigt, ich nenne es eine Erholung, bevor es entdeckt, daß Erziehung aus dem Selbst kommt und nicht vom Lehrer. Natürlich sorgen wir für Material für die Kinder. Künstliche Apparate der Montessori-Methode sind pädagogisch und darum verboten, aber eine Schule muß Papier, Farben, Holz, Werkzeuge, Linoleum für Linolschnitte, Bücher aller Art bereithalten. Mit den Büchern haben wir das größte Problem. Wir haben z.B. drei Jugoslawen. Es ist unmöglich, eine Bücherei für Jugoslawen, Engländer, Norweger, Russen etc. bereitzustellen. Alle Kinder lernen Deutsch und Englisch, aber das ist nicht befriedigend in einer kreativen Schule. Ein Kind kann Gedichte und Erzählungen und Theaterstücke schreiben, aber kein Mensch kann in einer Fremdsprache auf der Höhe seiner Kreativität sein. Allein das Sprachenproblem würde die Schule zwingen, eine Handwerks-Schule zu sein, selbst wenn das Interesse des Kindes nicht durch psychologische Notwendigkeit zum Handwerk gelenkt würde.

Was ein Kind weiß, ist von geringer Bedeutung; das, was zählt, ist, was ein Kind ist. Und genau hier unterscheiden wir uns von den meisten Versuchs-Schulen. Beinahe jede Schule versucht in irgendeiner Weise den Charakter zu formen. Die alten Schulen formten den Charakter durch Furcht, die neuen versuchen ihn durch Shakespeare oder Goethe-lesen zu formen. Sie errichten einen Wertmaßstab, sie sagen letztlich, daß Goethe besser als ein Kabarett ist. Wir begannen mit dem offenen Bekenntnis, daß kein Mensch das Recht hat, den Wertmaßstab für Andere zu setzen. Das Leben enthält Goethe und Wagner und Charlie Chaplin und Kabaretts, und dem Kind muß die Freiheit gelassen werden, seine eigenen Maßstäbe zu bilden. Wir sind Individualisten, das heißt, wir behandeln jedes Kind als ein Individuum. Wir kennen seine psychologische Geschichte, seine Stärke und seine Schwäche. Aber wir müssen beständig die Neigung bekämpfen, die Schule als eine große Maschine zu sehen, die wie ein Uhrwerk läuft. Und jede nicht freie Schule muß ein Uhrwerk sein. Das Kind muß Mathematik lernen von zehn bis elf Uhr, ob es Interesse an Mathematik hat oder nicht. Und weil Interesse die konzentrierte Zusammenarbeit des Bewußten und des Unbewußten ist, ist jedes System, das nicht dem Interesse des individuellen Kindes folgt, falsch. Eine Armee ist eine exzellente Maschine, aber kein Mensch würde heute eine Armee als erzieherische Einrichtung bezeichnen.

Eines Tages sagte eine englische Lady zu mir: ‚Was ist - in einem Wort - Ihre Schule?' Ich antwortete ohne nachzudenken: ‚Eine Schule die nicht an die Erbsünde[329] glaubt.' Unser System könnte man als die Kein-Gewissen-Schule bezeich-

329 Zur Verwendung religiöser Begriffe durch den Atheisten Neill vgl. Kapitel 16.1.4.

nen. Wenn ein Elternteil oder Lehrer zu einem Kind sagt: ‚Du mußt dich so benehmen', vermittelt er dem Kind ein Gewissen. Alle Neurosen und alle Verbrechen sind das Ergebnis eines Konfliktes zwischen dem Instinkt (der Stimme Gottes) und dem Gewissen (der Stimme der Eltern, Lehrer, Pfarrer). Daß dieser Konflikt unbewußt ist macht die Tragödie nur noch größer, denn es sind die verschütteten Konflikte, die einen Menschen unglücklich und ineffizient machen.

Trotz des enormen Fortschritts der Psychologie in den letzten zwanzig Jahren weiß kein Mensch genug über Kinder um sagen zu können: So mußt Du leben. Erziehung kann nur ein Beobachten des Kindes sein, um zu sehen was es tun will. Täglich sehen wir die Resultate der Arbeit der Charakterformer. Die traurige Tatsache ist, daß niemand ein Kind objektiv betrachten kann. Die Mutter will ihre Tochter zu einer guten Frau machen... nach den Gutheits-Idealen der Mutter. Das ist die objektive Erklärung. Die subjektive Erklärung ist, daß die Mutter in ihrem Kind ihr eigenes Selbst sieht: Sie rügt im Kind das, was sie in sich selbst verdammt. So ist es auch beim Lehrer. Er bekämpft seine eigenen Neigungen zur Unmoral, indem er den Kindern Moral aufzwingt, seinen eigenen Mangel an Geschmack, indem er den Kindern Geschmack aufzwingt. Die neue Psychologie lehrt uns, daß unsere Verurteilung Anderer, unsere Kritik an Anderen, unser Haß auf Andere subjektiv ist. Mit diesem neuen Wissen erdreisten wir uns nicht, den Kindern zu sagen, wie sie zu leben haben.

Für den verständnislosen Zuschauer ist unsere Schule eine Schule ohne Ideale, ohne ein Ziel. Ich rufe: Gottseidank! Besser überhaupt kein Ziel als ein Ziel, welches den Kindern von Erwachsenen, die das Ziel des Lebens nicht kennen, aufgezwungen wird.

Nur wenn man daran glaubt daß das Kind ein potentielles Genie, ein potentieller Christus ist, nur dann kann man versuchen, dem Kind Freiheit zu geben. Ich betone die Tatsache, daß das Kind mich leiten muß, daß nicht ich das Kind leiten soll. Am nächsten Abend bot ich ein Grammophon-Konzert im Schulheim an... Caruso, Wagner, Kreisler. Nach drei Platten verlangten die Mädchen Foxtrotts, und ich gab ihnen Foxtrotts. Dies ist - kurz gesagt - unsere Erziehung: Das Interesse kommt vom Kind, und man muß ihm folgen. Das Kind muß sein Interesse ‚ausleben', ob es nun Fensterscheiben-einwerfen oder Foxtrotts oder Frechheiten sind. Die Leute, die ihre Interessen auf Anweisung von Charakterformern, d.h. Moralisten, unterdrückt haben, sind die Neurotiker, Verbrecher, Selbstmörder und Kriegsmacher von heute.

Was das Ergebnis unseres Experiments sein wird, weiß ich nicht. Ich hoffe, daß freie Männer und Frauen mit Initiative und Mut daraus hervorgehen werden. Die alte Erziehung brachte uns den großen Bürgerkrieg von 1914-1918, den hoffnungslosen Frieden, die RuhrInvasion. Die neue Erziehung mag die Welt von den heutigen Übeln erretten, indem sie das Unbewußte bewußt werden läßt.

A. S. Neill."[330]

---

330 „A GO-AS-YOU-PLEASE SCHOOL
My Division of the Neue Schule is an attempt at freedom that is almost absolute. There is no compulsion to attend, a child is free to stay away for months if he wants to. There is no time-table, there are no desks, and no lessons to classes, for there are no classes. The teachers never advise; they never say to a child: ‚I think you ought to learn Mathematics'. When I began

the school last summer, my training as a teacher prompted me to make a set of apparatus to simplify the teaching of Mathematics. The only use the children have had for it has been as a medium for playing football. I have learned that children when absolutely free have no use for apparatus.
Last summer when we entered our school we found an upper room more like a barn than a schoolroom. Everyone began to paint the walls and windows and doors. Each child selected a table and a corner of the room, and for three month the school was a collection of egoists, each decorating his or her own table, chair, and wall. Today only two newcomers have tables and corners, the others work everywhere.
When the decorating fever had worked itself off, there came a time of weariness. The children had come from schools in which they had always been led. They were not ready for freedom. Betty from England did almost nothing for six months; she became absolutely wearied and bored, and she came to me and complained about the school. Why didn't I teach her subjects? In short she required six month to recover from her ‚education'. At last life became so dull for her that she began to work for herself, and today she studies hard with a view to passing the London Matriculation Exam. I find that every child over ten requires a long rest, a recovery I call it, before he discovers that education comes from the self not from the teacher. Naturally we provide material for the children. Artificial apparatus of the Montessori manner is pedagogical and therefore forbidden, but a school must provide paper, paints, wood, tools, linoleum for cuts, books of all description. It is in the book matter that we find the greatest difficulty. We have three Jugo-Slavs, for example. It is impossible to provide a library for Jugo-Slavs, English, Norwegians, Russians etc. All children learn German and English, but that is not satisfactory in a creative school. A child can write poems and novels and plays, but no man can be at his creative best in a foreign language. The language difficulty alone would force our school to be a handwork school, even if the psychological necessity of the child did not direct his interest to handwork.
What a child knows is of little importance; the one thing that matters is what a child is. And it is here that we differ from most experimental schools. Nearly every school attempts in some way to mould character. The old schools moulded character by fear, the new ones try to mould it by reading Shakespeare or Goethe. They set up a standard of values; they say in effect that Goethe is better than a cabaret. We set out with the frank confession that no man has the right to give another a standard of values. Life holds Goethe and Wagner and Charlie Chaplin and cabarets, and the child must be left free to form his own standard. We are individualists, that is we treat each child as an individual. We know his psychological history, his strength and his weakness. But we have continually to fight the propensity to see a school as a great machine running like a clock. And every school that is not free must be a clock. The child must learn Mathematics from ten o'clock till eleven, wether he has interest in Mathematics or not. And as interest is the concentration of the conscious and unconscious working together, every system that does not follow the interest of the individual child is wrong. An army is an excellent machine, but no man would today call an army an educational establishment.
One day an English lady said to me: ‚What in a word is your school?' I replied without thinking: ‚A school that doesn't believe in original sin.' Our system might be called the No-Conscience school. When a parent or teacher says to a child: ‚You must behave so', he gives the child a conscience. All neurosis and all crime is the result of a conflict between the instinct (the voice of God) and the conscience (the voice of parents, teachers, preachers). That this conflict is unconscious only makes the tragedy greater, for it is the buried conflicts that make man miserable and inefficient.
In spite of the enormous progress of psychology in the last twenty years, no man knows enough about the child to say: Thus must you live. Education can only be a watching the child to see what he wants to do. Every day we see the results of the character-moulders'

In Neills Schulbeschreibungen der Gründungszeit findet man Neills Summerhill-Philosophie und die typischen Charakterzüge Summerhills also bereits voll ausgearbeitet vor, etwa Selbstregierung, Freiwilligkeit des Unterrichtes, das anfängliche Fernbleiben vom Unterricht, aber auch seine typischen überspitzten Formulierungen, daß es richtig sei, einen Zerstörungswunsch *auszuleben*.

17.2.4. Vom Lehrer zum Kinderpsychologen

Der Besuch der Schulstunden war absolut freiwillig[331]. Zunächst versuchte Neill (der Englisch noch nie als (Fremd-) *Sprache* gelehrt hatte und Deutsch

---

work. The sad fact is that no one can look at a child objectively. The mother will make her daughter a good woman ... after the mother's ideal of godness. That's the objective explanation; the subjective explanation is that the mother sees in her child her own self; she blames in the child what she condemns in herself. So it is with the teacher. He fights his own trend to immorality by imposing morality on the children, his own lack of taste by imposing taste on the children. The new psychology teaches us that our condemnation of others, our criticism of others, our hate of others is subjective. With this new knowledge we dare not attempt to tell children how to live.

To the spectator who does not understand, our school is a school without ideals, without an aim. I cry: Thank God! Better no aim at all than an aim imposed upon the children by adults who do not understand the aim of live.

If one believes that the child is a potential genius, a potential Christ, only then can one attempt to give the child freedom. I emphasize the fact that the child must lead me, not that I should lead the child. The other night I offered to give a grammophone concert in the Schulheim... Caruso, Wagner, Kreisler. After three records the girls demanded fox-trots, and I gave them fox-trots. This is our education in a nutshell; the interest comes from the child, and it must be followed. The child must ‚ausleben' his interest, wether it be window-breaking or fox-trots or impudence. The people who have repressed their interests on the advice of character-moulders, that is, moralists, are the neurotics, criminals, suicides, war-makers of today.

What the result of our experiment will be I do not know. I hope that it will result in free men and women who have initiative and courage. The old education brought us the great civil war of 1914-1918, the hopeless peace, the Ruhr invasion. The new education, by allowing the unconscious to become conscious, may save the world from the evils of today.

A. S. Neill."

(Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung. Herausgegeben von Lehrern und Schülern der Schule Hellerau. Schriftleitung: E. Ferand-Freund in Hellerau-Dresden I.1923, 3/4 (März): 61-63. „..." dort).

331 Die staatliche *Schulpflicht* gilt ohne Ausnahme! Sie *wird erfüllt durch Anwesenheit* in der Schule, also *auf dem Schul- oder Internatsgelände*. Die Teilnahme an bestimmten Lehrveranstaltungen ist gesetzlich nicht festgelegt, sondern - mehr oder weniger - in das Ermessen von Pädagogen gestellt. Nach einer Eingewöhnungszeit besuchen praktisch alle Kinder - mit verschwindenden, eher krankhaften Ausnahmen- nicht nur die Schule, sondern auch den Unterricht. Freiwillig heißt nicht willkürlich. Wer kommt, soll regelmäßig kommen oder wegbleiben und den Fortschritt der anderen nicht durch permanente Wissenslücken behindern.

erst lernte), durch einen möglichst interessanten Englischunterricht die Kinder zu interessieren, z.B. indem er unmögliche Dinge (Pferde mit Rädern etc.) zeichnete. Doch schon bald verurteilte er solchen *glänzenden Unterricht*: Er wollte Kinder nicht zum Lernen überreden oder verführen, der Antrieb sollte *aus ihnen selbst kommen*. Verführung zum Lernen von außen sei ein Anschlag auf die Entscheidungsfreiheit und Autonomie des Kindes: Das so bewirkte *gute Lernen* sei gerade das Gegenteil von *guter Erziehung*, d.h. einer Erziehung, die den inneren Antrieben folgt[332] .

Die Kinder sollten sich nun gegenseitig lehren, sie schrieben und erzählten einander Geschichten, lasen *Tiger Tim Weekly* -Groschenhefte, die Neill in großer Menge aus England besorgt hatte, und Neill hängte zum Spaß unsinnige englische Schilder auf. Doch das Englisch-lehren überhaupt interessierte ihn zunehmend weniger: Erziehung sollte Leben sein, aber Leben ist kein Schulfach. Neill lehnte Schulfächer ab und bekannte, daß er unfähig ist, eine Lern-Schule zu betreiben, daß er statt dessen eine durch und durch kreative Schule wolle, wo Theaterstücke geschrieben und Tänze erfunden werden, und wo in Kupfer gearbeitet werde: die eine durch und durch *Tätigkeits*- und nicht *Lern*-schule ist, eine Schule für die Libido, nicht für den Intellekt.

‚Mit einem plötzlichen Schock ist mir klargeworden, daß Lehren mich nicht mehr interessiert. Englisch-lehren langweilt mich zu Tode. Mein ganzes Interesse gilt der Psychologie.‘[333]

Neill vertiefte sich statt in den Unterricht zunehmend in die Psychologie (= Psychoanalyse), zuerst nur bei Derrick, dann auch bei anderen Schülern und den Rhythmik-Studentinnen. Er hielt psychologische Vorträge und eine Psychologieklasse für ältere Schüler und Rhythmik-Studentinnen. Und er begann wieder, wie schon in London, mit den (bei Lane gelernten) *Privatstunden* (Private Lessons), therapeutischen Sitzungen mit Traumdeutungen etc., auch für die Rhythmik-Studentinnen (Neill 1923a beschreibt dramatische Beispiele). Er kam - ähnlich wie schon Lane - zu dem Ergebnis, daß die Behandlung in einem speziellen Sprechzimmer hoffnungslos sei, daß man die Psychoanalyse mit den Kindern *leben* müsse, um das Arbeiten ihres Unbewußten zu *sehen*, und dann die Umgebung an die spezifischen Be-

---

332 Diese Ansicht behielt er lebenslang bei, sie war der Grund für viele spätere Probleme mit Lehrern in Summerhill und zweifellos auch für die geringen Schulleistungen vieler Summerhill-Schüler. Diese mangelnde *Motivierung* der Kinder durch Erwachsene war wohl die häufigste, wenn nicht gar allgemein übliche Kritik der *Freunde* Summerhills an Neill (vgl. Kapitel 18.2.2).

333 „It has come to me with something of a sudden shock that I am no longer interested in teaching. Teaching English bores me stiff. All my interest is in psychology.“ (Neill 1923a: 196)

dürfnisse anpassen müsse. Neill betonte, daß er Kinder insofern nicht psychoanalysiere, als er ihnen nicht die Ursachen ihrer Konflikte *bewußt* zu machen versuche (= sie psychoanalytisches Vokabular lehre), sondern sie eher die unbewußten Gefühle *deutlich empfinden* und direkt ausdrücken zu lassen: im Spiel, in künstlerischen Aktivitäten und in Interaktion mit anderen Kindern. Große Stücke hielt er auf die heilende Wirkung einer freien Umgebung, in die er mehr Vertrauen setzte als in spezielle Behandlung (ohne die es aber eben manchmal doch nicht geht). Neill (1923a) gibt davon einen lebendigen Eindruck.

17.2.5. Die Selbstregierung der Schulgemeinde

Die Schulgemeinde (= Selbstregierungs-Versammlung) aus allen Erwachsenen und Kindern war ein wesentliches Element der Schule. Anfangs konnte - ähnlich einer Familie - jeder jederzeit eine Sitzung einberufen, niemand mußte, aber jeder konnte teilnehmen, auch die Kleinen, für die sich Selbstregierung in dieser Form eigentlich nicht eignete: Wenn sie nichts damit anfangen könnten, würden sie schon wegbleiben. In der Zeit vor der Übernahme der Schule spiegelte die Schulgemeinde den heftigen Streit der Erwachsenen wieder: um *gute Sitten* (anklopfen, warten bis jeder Suppe hat, um die (thematisch und ästhetisch) *richtigen* Bilder für die Schule)... Es gab Streit zwischen den Schülern und einem Lehrer, der 30 Grashüpfer und 3 Eidechsen in einer kleinen Pappschachtel fand - und sie freiließ, um die Tierquälerei zu beenden.

Die Versammlung entschied, daß es Tierquälerei war, der Lehrer aber den Schüler hätte warnen müssen, damit dieser für bessere Quartiere sorge. Er durfte nicht selbstherrlich in das Privateigentum der Schüler eingreifen. Die Versammlung beschloß, daß - mit Ausnahme des Aquarium des kleinen Eddie - keine Tiere in den Schlafräumen gehalten werden dürfen.

Neill (1923a: 168 f.) beschrieb unmittelbar nach der Übernahme der Schule die Unverantwortlichkeit der Selbstregierung in Hellerau, die viel redete und anders handelte. Die Kinder redeten über den hohen Wert der Arbeit - wollten sich dann aber nicht daran beteiligen. Sie spielten Fußball, statt den Unterricht zu besuchen und beklagten sich dann, daß sie zuwenig Unterricht hätten und beschimpften den Direktor. Neill folgerte daraus, die Kinder sollten nicht sich selbst überlassen sein. Sie *brauchten* einen Direktor, der ihre Probleme sieht und der ständig für neue, von ihnen zu lösende Aufgaben sorgt.

17.3. Flucht aus Hellerau

Am **21. Oktober 1923** wurden Sachsen und Thüringen durch die Reichswehr militärisch besetzt, ein Bürgerkrieg in Deutschland war zu befürchten[334]. Die deutschen Eltern hatten wegen drohender Unruhen bereits ihre Kinder abgeholt, so daß der deutsche Teil bereits geschlossen worden war (Hemmings 1972: 57). Als bei den Straßenkämpfen in Dresden geschossen wurde, brachte sich auch der Rest der Schule (ziemlich spät) in Sicherheit (vgl. Neill 1982: 150): Die Rhythmik-Abteilung siedelte nach Schloß Laxenburg nahe Wien um und blieb dort auf Dauer.

Die Kinder der Internationalen Abteilung kehrten vorerst zurück zu ihren Eltern. Neill fuhr nach Wien und suchte einige Wochen nach einer Bleibe für seine Abteilung, bis ihm Oscar Bock, der Sekretär[335] des jugendbewegten *Akademischen Wohlfahrtswerks*, die Mit-Nutzung des ihm von der Re-

334 Über die Umstände dieses Bürgerkrieges/Aufstandes/Putsches o. ä. werden viele verschiedene Versionen berichtet: „1923 brach in Sachsen die Revolution aus“ (Neill 1972: 150). Entweder brach ein kommunistischer Aufstand oder Putsch tatsächlich los (Croall 1984: 126; nach W. Muir 1968: 97) oder wurde nur befürchtet (Hemmings 1972: 57), oder aber die Reichsregierung ging nach einem kommunistischen Landtagswahlsieg gewaltsam gegen eine kommunistische Regierungsbeteiligung vor (E. Muir 1968: 205). Auf jeden Fall scheint es Kämpfe gegeben zu haben.
Der dtv-Atlas zur Weltgeschichte (1990(24) Bd.2: 149) erwähnt „1923 Komm. Unruhen in Hamburg (Okt.); Beseitigung der Koalitionsreg. aus KPD und SPD in Sachsen und Thüringen durch ‚Reichsexekution‘. Liquidierung des Hitler-Putsches“.
„Zur Abwehr der rechtsradikalen Angriffe auf die Republik - in Bayern sprach man vom ‚Marsch auf Berlin‘-, vielleicht auch als ersten Schritt zur kommunistischen Machtübernahme in ganz Deutschland, traten Mitte Oktober Kommunisten in die Landesregierungen von Sachsen und Thüringen ein und bildeten Koalitionen mit der SPD. Beide Regierungen begannen, Arbeiter in ‚proletarischen Hundertschaften‘ zu bewaffnen, was den heftigen Widerspruch der Reichswehr hervorrief. Als dann noch der sächsische Ministerpräsident Angaben über die Schwarze Reichswehr an die Öffentlichkeit brachte, schlug Seeckt dem Reichspräsidenten ein bewaffnetes Einschreiten vor, unter anderem mit der Begründung, daß vor einem Einmarsch in Bayern erst die proletarischen Hundertschaften im Rücken der Truppe beseitigt werden müßten. Ende Oktober besetzte die Reichswehr Sachsen und Thüringen und setzte die sächsische Regierung ab. In Thüringen schieden die kommunistischen Minister aus. Gegen Bayern erfolgte nichts.
Gleichzeitig brach der kommunistische Aufstand, der kurzfristig abgesagt worden war, infolge eines Mißverständnisses nur in Hamburg aus und wurde von der Polizei blutig niedergeschlagen.
Die unterschiedliche Behandlung von widerspenstigen Länderregierungen in Sachsen und Thüringen, wo Linksregierungen gewaltsam beseitigt wurden, und in Bayern, wo gegen eine Rechtsregierung nichts unternommen wurde, veranlaßte die sozialdemokratischen Reichsminister am 2. November, aus der Regierung auszuscheiden. Die große Koalition war zerbrochen.“ (Tormin (Hg. 1973): 129)

335 Zu O. Bock unterhielt Neill offenbar gute Beziehungen: Neill und seine Schüler wohnten, wenn sie in Wien waren, selbstverständlich in seinem Studentenheim in der Strotzegasse.

gierung überlassenen, aber für das Wohlfahrtswerk zu großen Wohnheims auf dem Gipfel des Sonntagberges anbot. Das Wohnheim enthielt 200 Betten in kargen Räumen ohne Bäder, Neill erhielt 2 Stockwerke des früher als Kloster genutzten Flügels.

Dies ist zumindest Neills Beschreibung der Vorgänge, die dann von seinen Biographen und der Sekundärliteratur übernommen wurde. Neills Darstellung der Flucht und der Zeit in Österreich ist bemerkenswert kurz, ungenau und von so groben Fehlern durchsetzt, daß zu vermuten ist, daß Neill hier wesentliche Tatsachen verschweigt und zu verbergen sucht: die dramatische Machtverschiebung und schließlich die Übernahme der Schule in Hellerau durch Alois Schardt. Ihre grobe Rekonstruktion soll hier versucht werden.[336]

Die Schießereien allein sind keine hinreichende Erklärung für Neills Übersiedlung, denn der Rest der *Neuen Schule*, Rhythmikabteilung und Landerziehungsheim, blieben in Hellerau.

Die Rhythmik-Abteilung blieb in Hellerau und übersiedelte (nach erfolgreichen Gastspielen in Wien) erst knapp 2 Jahre Jahr später, am 1.7.1925, wegen der besseren finanziellen Förderung ins ehemalige Kaiserschloß Laxenburg (mit Park und Schloßtheater) bei Wien. Ein wesentlicher Grund waren die (wohl finanziellen) Probleme mit der Eigentümerin des Festspielhauses, der Bildungsanstalt Hellerau GmbH[337] .

---

336 In Neills Autobiographie werden die Flucht und die Zeit in Österreich auf nur 1 1/4 Seiten abgehandelt: „1923 brach in Sachsen die Revolution aus. In den Straßen von Dresden wurde geschossen. Unsere Schule wurde immer leerer. Die Eurhythmieabteilung siedelte nach Schloß Laxenberg in der Nähe von Wien über, und ich nahm meine Abteilung auf einen Berggipfel am Rande Tirols mit, vier Bahnstunden von Wien entfernt." (Neill 1982: 150)
Hier sind nahezu alle Angaben Neills (und nachfolgend aller anderen Autoren) korrekturbedürftig: Der Ausbruch der Revolution ist höchst zweifelhaft (siehe oben). Die Eurhythmieabteilung übersiedelte nicht 1923, sondern erst zum 1.7.1925 nach Laxenburg (nicht: Laxenberg) (vgl. die nachfolgende Fußnote). Der Sonntagberg, auf den Neill zog, liegt nicht am Rande Tirols, sondern weit von Tirol entfernt bei Waidhofen an der Ybbs in Niederösterreich, nahe der Grenze zu Oberösterreich, und durch die gesamte Steiermark von Tirol getrennt. Außerdem (freundlicher Hinweis von Axel Kühn) schreibt Neill meist fälschlich (und seine Biographen folgen dem oft), die Schule sei auf den Sonntagsberg (mit s) gezogen, selbst auf dem Briefpapier der *Sonntagsberg International School* steht es so gedruckt.
Bezeichnenderweise steht unmittelbar vor dem obigen Zitat ein Hinweis Neills, daß er nicht die volle Wahrheit schreibt: „Ich sollte hier anmerken, daß ich in diesem Buch nur selten noch lebende Personen erwähne. Angenommen, einer meiner Brüder hätte im Gefängnis gesessen oder eine meiner Schwestern wäre eine Prostituierte, dann dürfte ich ihrer Kinder wegen, die wahrscheinlich noch am Leben wären, in einem Buch nichts darüber berichten.
1923 brach in Sachsen die Revolution aus." (Neill 1982: 150)

337 So zu finden im Stadtarchiv Dresden, Bestand Rähnitz-Hellerau, Abt. 9 Nr. 74: Neue Schule und Privatschule, insbesondere Bl.19: Presseerklärung der Gemeinde Hellerau vom 2.5.1925 und darauffolgende Zeitungsartikel. Der Weggang wurde in Hellerau mehr als bedauert. Gut eine Woche vorher, am 23.4.1925, erklärte der Finanzausschuß der Gemeinde

Während der militärischen Besetzung des Ruhrgebietes durch französische und belgische Truppen (Ruhrbesetzung) 1923 wurde das Klima für eine freie internationale Schule extrem ungünstig. Neill widersetzte sich erfolgreich der polizeilichen Deportation seiner drei belgischen Schüler und rief eine Spendenaktion *gemeinsam* für notleidende deutsche *und* belgische Familien ins Leben (Croall 1984: 125).

Die Schule litt (ebenso wie ihre daran eingegangene Vorgängerin) stark an Geldmangel[338] , Christine Baer, Prof. Zutt, Frau Neustätter und Neill arbeiteten ohne Gehalt (Neill 1923a: 254). Es hatte (vermutlich um Geld) Rechtsstreitigkeiten[339] zwischen der Gebäudebesitzerin *Bildungsanstalt GmbH* und der *Neue Schule AG* gegeben.

Die Schule wurde faktisch von Dr. Alois J. Schardt übernommen. Fünf Tage vor dem Einmarsch der Reichswehr wurde im Oktober 1923 die Ablösung von Harless als Schulleiter durch Schardt erwähnt[340] , doch Neill er-

---

Hellerau, er wolle versuchen, „die Bildungsanstalt als Kulturstätte zu erhalten" und dazu Verhandlungen mit Dohrn, dem Landtag und dem Ministerium führen (ebd. Bl.18).

338 Vgl. die Briefe von Hermann Harless an Paul Geheeb (Archiv der *École de l'Humanité*, zitiert im unveröffentlichtes Manuskript von Martin Näf: *Briefe von und an Hermann u. Elisabeth Harless*) sowie Nitzsche (1923: 105).

Die von der Neuen Schule Hellerau Aktiengesellschaft verlegte Schulzeitschrift „Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung" erschien lediglich ein Jahr lang. Die ersten Hefte erschienen im Juni und August 1922, das Doppelheft 3/4 erschien aus Kostengründen und der *Ungunst der Zeitverhältnisse* erst verspätet im März 1923 (ebd. S.79).

Die Übersiedlung der Rhythmikschule nach Wien-Laxenburg im Jahr 1925 scheint ebenfalls weitgehend finanziell motiviert (vgl. Kapitel 17.3.).

339 Auch Neill erwähnt Rechtsstreitigkeiten:

„Wir hatten das Schulgebäude gepachtet. Nun hielt zu jener Zeit Gurdjieff Ausschau nach einem Haus für seine Schule des philosophischen Denkens. Er verliebte sich in unsere ‚Anstalt' und überredete Harald Dohrn, den Eigentümer, sie ihm zu überlassen. Später hörte ich, Gurdjieff habe prozessiert und Dohrn habe vor Gericht ausgesagt, Gurdjieff hätte ihn hypnotisiert. Gurdjieff verlor den Prozeß und ließ sich später mit Ouspensky in Fontainbleau nieder. Nach diesem Vorfall konnte ich nie wieder irgend etwas von Gurdjieff lesen. Ich bin über seinen Ausspruch: ‚Die zählen doch nicht - meine Arbeit ist von unendlich viel größerer Bedeutung' nicht hinweggekommen.

Er und alle, mit denen ich in Hellerau zusammenarbeitete, sind schon lange tot. Christine Baer starb an Krebs, Karl Baer wurde in Wien von den Russen erschossen, als er versuchte, seine Haushälterin vor Vergewaltigung zu beschützen. Harold Dohrn, der selbst Russe war, wurde ebenfalls von den Russen erschossen. Ich sollte hier anmerken, daß ich in diesem Buch nur selten noch lebende Personen erwähne." (Neill 1982: 149 f.)

Neills Angaben sind häufig unzuverlässig. Zumindest die Angaben über „Harold" (richtig: Harald) Dohrn sind falsch. Er war der Sohn einer polnisch-russischen Mutter und eines in Italien lebenden deutschen Vaters, und er wurde in den letzten Kriegstagen von einem Nazi-Kommando erschossen, weil er Freude über das Kriegsende geäußert hatte (vgl. Dohrn 1983; Sarfert 1989).

340 Harless wurde 1922 Schulleiter: „Im Jahr darauf ging auch Harleß weg und gründete seine eigene Schule in Schloß Marquartstein. Ein dritter Leiter erschien, ein gänzlich ungeeigneter Mann, Dr. Alois Schardt, Kunsthistoriker und Museumsdirektor. Er war mit der Schauspie-

wähnt die Ablösung mit keinem Wort. Da Schardt formal die nötige Konzession fehlte, machte er das gut befreundete Frl. Dr. Strienz zur Leiterin.

Für Schardt war Hermann Harless allzu reformerisch und frei, hielt zu wenig auf Disziplin und achtete (im Einvernehmen mit der Regierung!) zu wenig auf das Jahrespensum. Die Schule wurde, zunächst noch unter Harless Leitung, in eine *ordentliche* Lernschule umgewandelt: auf die Kinder

---

lerin Mary Dietrich verheiratet, die einst im Festspielhaus Claudels ‚Verkündigung' gespielt hatte, und sah dem betrauerten Wolf Dohrn merkwürdig ähnlich." (de Mendelssohn 1993: 19)

Nach Marquartstein ging er allerdings erst 1928, von 1924 bis 1924 leitete er das Nordseepädagogium. Das Datum seiner Ablösung läßt sich durch nachfolgenden Vorgang auf etwa Oktober 1923 datieren:

Am 12. Oktober 1923 bat eine Gruppe (im Anschluß an eine Versammlung im Schulhaus) in einem Brief an den Gemeindevorstand Hellerau darum, in einem Raum der Volksschule für Arbeiter kostenlos wöchentlich Dienstagabends „Arbeitsgemeinschaften nach Art der Volkshochschule" abhalten zu dürfen. Als Erstes soll die Lehrerin der höheren Schule, Frl. Martha Strinz (die den Brief auch geschrieben hat) einen „Kursus über die Erziehung zum klaren und logischen Denken" abhalten. Interessant ist dabei die Liste der 26 zum Teil hochrangigen *Unterzeichner*, u. a.: der bisherige Leiter der Höheren Schule (Hermann Harless), der neue Leiter (Dr. Alois J. Schardt) mit einigen Lehrern (u. a. Martha Strinz), der Leiter der Volksschule (Max Nitzsche), der Besitzer der Bildungsanstalt (Harald Dohrn), der Eigentümer der Deutschen Werkstätten (Karl Schmidt) sowie der Betriebsrat der Deutschen Werkstätten. (Stadtarchiv Dresden, Bestand Rähnitz-Hellerau, Abt. 9 Nr. 74, *Neue Schule und Privatschule 1923-31*, Bl.3).

Im März 1924 schrieb Harless in einem Brief (im Archiv der *École de l'Humanité*, zitiert von Martin Näf im unveröffentlichten Manuskript *Briefe von und an Hermann u. Elisabeth Harless*, das ich über Axel Kühn erhielt), er sei nicht mehr Leiter der Hellerauer Schule:

„Als Angestellter einer reichlich ahnungslosen Aktiengesellschaft, die ihrerseits nur Pächterin der Häuser etc. war, war meine Stellung schon immer reichlich prekär gewesen, wurde aber höchst problematisch durch Disharmonien und Rechtsstreitigkeiten zwischen dem eigentlichen Besitzer, der Bildungsanstalt GmbH, und unsrer AG." Der wirkliche Schulleiter Dr. Schardt und seine Frau seien angenehme Menschen, aber pädagogische Dilettanten. „Ich war ihnen zu frei, hielt nicht genügend Disziplin, richtete mich (im Einvernehmen mit der Regierung) zu wenig nach den Jahrespensen. Kurz war schulreformerisch suspekt. Da es mir unter diesen Umständen unmöglich war, die Leitung als Strohmann weiterzuführen, wie Herr Dr. Schardt es wünschte, Frl. Dr. Strienz als Leiterin berufen." Sie war mit Schardt befreundet, besaß als ehemalige Leiterin der Berliner Mädchen-Gymnasialkurse die nötige offizielle Konzession und wollte Geheeb in Kürze besuchen. Harless bat Geheeb, sie möglichst in ihren Autoritäts-, Disziplin- und formalen Bildungsvorstellungen zu erschüttern. „Meine Schule ist inzwischen natürlich erst ordentlich geworden: Die Kinder lernen unter Druck und suchen Eindruck zu machen. Eine scharfe Versetzung hat Heulen und Zähneklappern erregt. Die Lehrer laufen verschüchtert und ohne Vertrauen herum und verlassen die Schule allmählich. Gläubige, wohlbenotete Kandidaten nehmen ihre Stelle ein. Es wird eine richtige Lernschule mit allerlei angenehmen Begleiterscheinungen, vor allem wird die Handwerkspflege weiterhin gut ausgebaut und ein Montessori-Kindergarten gemacht. Auch glaube ich, daß Schardt und auch Frl. Strienz noch vieles lernen werden. Für mich ist die Lage nicht schön. Ich halte Abstand, nachdem man mit einmal fristlos gekündigt hatte, weil ich in einem kommunistischen Haus einen theoretischen Einheitsschulplan für Hellerau mit Volksschulkollegen beraten hatte."

wurde u. a. durch eine besonders scharfe Versetzung[341] starker Druck ausgeübt, die Lehrer eingeschüchtert, so daß sie allmählich die Schule verließen und durch gefügige *gläubige, wohlbenotete Kandidaten* ersetzt wurden. Allerdings wurde die Handwerkspflege ausgebaut und ein Montessori-Kindergarten eröffnet. Harless wurde schließlich fristlos gekündigt weil er mit Volksschulkollegen in einem kommunistischen Haus einen theoretischen Einheitsschulplan für Hellerau beraten hatte.

Damit war der noch extremere Neill erst recht ausgebootet: für ihn war kein Platz mehr an einer solchen Schule. Seine Aktien-Einlage war ohnehin völlig entwertet[342]. Als die alten Lehrer langsam gingen und Schardt etwa zur Zeit des Reichswehr-Einmarsches die Schule übernahm, wurde es für Neill Zeit zu gehen. Mit seinen wenigen Auslandsschüler war er in Vergleich zu anderen Schulen auch relativ mobil.

Neill mochte sein Scheitern als Schulgründer offenbar nicht detailliert veröffentlichen: Er erwähnte Schardt nicht und schob den Reichswehreinmarsch und die Übersiedlung der Rhythmikabteilung als Fluchtgründe vor.

Damit wird auch die bislang sinnlos erscheinende Aufteilung der Abteilungen im September 1922 verstehbar als stärkere Abtrennung des Landerziehungsheims *Deutsche Schule*, in dem vermutlich zu diesem Zeitpunkt Schardt das Übergewicht erhielt, vermutlich weil er über Geld verfügte. Die Richtigkeit dieser Vermutungen bliebe allerdings noch konkret zu überprüfen.

---

341 Versetzungen erfolgen bekanntlich zum Schuljahrsende, hier ist Ostern 1923 zu vermuten. Zu diesem Zeitpunkt wäre Schardt also bereits eine Weile lang die beherrschende Figur der Schule gewesen.

342 Bei einer gemeinnützigen AG durfte dem Anleger nur der Nennwert plus 5% Verzinsung rückgezahlt werden. Im Juli 1923 entsprach ein Dollar 350.000 Mark, beim Ende der Inflation am 15.November 1923 4.200 Milliarden Mark (Tormin 1973(9): 126). Das Grundkapital der Neue Schule AG (400.000 Mark) wäre also im Juli 1923 knapp einen Dollar wert gewesen, beim Ende der Inflation gerade noch 1/100.000 Cent, also gar nichts. Die nach Österreich mitgenommenen oder nachgeholten Einrichtungsgegenstände (u. a. Werkzeug) waren wohl das einzige, was Neill von seinem Kapital retten konnte.

17.4. Die Schule auf dem Sonntagberg

‚Die Schule wurde nach Sonntagsberg in Österreich auf einen Berggipfel verlegt. Gilbert, Geoffrey, Derrick und Donald haben alle zu Hause gewartet, daß ich eine neue Schule fand, und im Januar werde ich sie hierher bringen.‘[343]

Während Neill dann nach England fuhr, um alte und neue Schüler zu sammeln (Rückfahrt am 24.Januar 1924 von Victoria Station mit 5 englischen Schülern[344]), bereitete Frau Neustätter die Schulgebäude des ehemaligen Klosters auf dem Sonntagberg für die Reste der Ausländerabteilung vor.

‚Wir habe einen Bauernhof mit Ochsen, Kühen und Schweinen, und einen Eislauf-Teich. Im Januar wird Schi-fahren und Rodeln faszinierender sein‘[345] als die von Neill nur erzählten Abenteuer.

Die Schule lag nun auf einem hohen Berggipfel, oft über den Wolken, zwar mit ungeheuerer Fernsicht, aber ohne Fahrstraße praktisch von der Außenwelt abgeschnitten. Sie fuhren viel Ski, spielten Schatzsuche im Wald oder *Hasen und Hunde*, fingen Molche für ein Terrarium, unternahmen gelegentliche Ausflüge nach Waidhofen an der Ybbs, badeten im Dorfteich neben der Schule, und auf dem Bauernhof in der Nachbarschaft konnten sie für Schweine, Ochsen und Maultiere sorgen. Es gab fast keine Trennung zwischen Lehrern, Kindern und Gästen, zumindest viel weniger als in Hellerau, man lebte wie eine große Familie zusammen, deren eng zusammenarbeitendes Zentrum Neill und Frau Neustätter waren. Feste Schulstunden fanden überhaupt nicht statt: Wann immer sie etwas interessierte, bildeten sie Gruppen und befassten sich damit, sehr improvisiert, da es nichts von der üblichen Schulausstattung gab. Lehrerin *Jonesie* baute in ihrem engen Schlafzimmer Lochkameras mit den Kindern und entwickelte dort in Ei-

343 „The school has been transferred to Sonntagsberg in Austria, to the summit of a mountain. Gilbert, Geoffrey, Derrick and Donald have all waited at home until I should find a new school, and in January I bring them here.“ (Neill 1924: 12)

344 nach Croall (1984: 127 f.) waren dies *Derrick Boyd*; sein Bruder *Donald Boyd*, der nach einem Hellerau-Besuch auch dorthin wollte; *Geoffrey Carter* aus Oxford; *Neilie*, der 8jährige Sohn von Neills gleichnamigen Bruder; und *Angus Murray*, dessen IQ in Wien mit 189 gemessen wurde, und der früher von Lehrern so häufig geohrfeigt worden war, daß er teilweise taub wurde - und beständig die Schule floh.

345 „We have a farm with oxens, cows and pigs; we have a skating pond. In January ski-ing and tobogganing will be more fascinating than fighting pirates. Riding a real mule will please Donald better than manning an imaginary submarine.
Sonntagsberg will be a Paradise for the children, but I fancy that many a time they will talk about dear old Hellerau and its joys.
A.S. NEILL. Sonntagsberg, Rosenau, Austria. *November 1923.*“ (Neill 1924: 12)

mern und ohne Wasserkran die Foto-Platten. Ton zum Töpfern wurde am Teich gegraben, und aus gesammelten Pflanzen wurden Farben erzeugt. Neill hatte sein Handwerkszeug aus Hellerau mitbringen lassen und handwerkte viel und vielfältig mit großer Begeisterung.

Hier war Neills ersehnte Kreativitäts- und Tat-Schule: Es wurde viel musiziert, Dichtungs-Abende wurden abgehalten, bei denen auch viele *unanständige* Limericks[346] entstanden (wie das bei Limericks üblich ist).

Neill las Werke des Psychoanalytikers Stekel und war von Stekel beeindruckt, auch von seinem Glauben an die Freiheit, seiner Haltung zu Onanie, Homosexualität, seiner Auffassung, daß Moralerziehung, anerzogenes Gewissen und Schuldgefühle die Wurzel von Neurosen sind, sowie schließlich Stekels Ansicht, Psychotherapie ließe sich auf ein Vierteljahr verkürzen. Er besuchte Stekel[347] in Wien (ursprünglich, um den traumatischen Schock eines Schülers therapieren zu lassen) und wurde selbst sein Patient[348] und Freund. Vermutlich hat Neill über Stekel auch die bekannten Analytiker Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Otto Rank getroffen[349]. Er verbrachte in Wien einen Abend mit Aichhorn und erzählte ihm von Homer Lane.

Etwa zur Zeit des Umzugs nach Sonntagberg beendete Neill auch das fünfte und letzte Buch der *Dominie*-Serie, das 1924 erschienene Kinderbuch *A Dominies Five*, eine Geschichte, in der die ersten fünf Englisch-Schüler[350] Neills in Hellerau, denen er die Geschichte ursprünglich erzählte und die an der Geschichte mitwirkten, selbst die handelnden Helden sind, die durch Afrika reisen und mit Löwen und Maschinengewehren wilde aggressive Abenteuer erleben, genau wie im späteren Buch *Die Grüne Wolke*.

---

346 Croall (1984: 129 f.) zitiert ein typisches Beispiel:
There was a young lady from Gloucester
Whose parents once thought they had loucester
Til they found in the grass
The mark of her arse
And the knees of the fellow that croucester.

347 Wilhelm Stekel, einer der engen und bedeutendsten Freud-Schüler, der in Wien praktizierte.

348 Neill sagte später von Stekel (wie auch von Lane), daß dessen Interpretationen intensiv nur seinen Kopf, nicht aber die Emotionen berührt hätten.

349 „It as very probably through his friendship with Stekel that Neill met and talked with three other eminent analysts, Siegfried Bernfeld, Alfred Aichhorn and Otto Rank: he spent an evening in Vienna with Aichhorn, telling him about Homer Lane. And his encounters with Stekel encouraged him to steep himself in analytical case histories and dream analysis.“ (Croall 1984: 132; statt Alfred muß es August Aichhorn heißen!)
In Stockholm traf er in den 30er Jahren Alfred Adler zum Abendessen. (Croall 1984: 228 f.)
Zu Bernfeld vgl. Kapitel 19. Aichhorn (1977: 144-161) beschreibt u. a. seine eigene ziemlich anti-autoritäre Umgehensweise mit seiner Gruppe aggressiver Heimzöglinge.

350 *Derrick* (9) aus Yorkshire; sein Bruder *Donald* (7); *Geoffrey* (9) aus Oxfordshire; *Helga* (8) aus Schottland; und das belgische Mädchen *Gilbert* (14), das als Kriegsflüchtling in England war. (vgl. Neill 1924: 7)

Neill ging dabei davon aus, daß Kinder in der Phantasie (*dort und nur dort!*) töten wollen und es dort auch lustvoll und ohne Schuld dürfen sollten, was er mit den Geschichten demonstrativ ermutigte. Daß er sie als *mutige Helden* auftreten ließ, sollte den Kindern auch Neills Wertschätzung und Zuneigung demonstrieren.

Schon um Ostern 1924 herum gab es schwere Probleme: die wegen eines Wunders erbaute Wallfahrtskirche neben dem Wohnheim war das Ziel von Wallfahrten aus vielen Ländern, vor allem zu Ostern. Neill hielt gar nichts davon, und die Kinder waren höchst respektlos, wirkten mittels Spiegeln eigene Heiligenschein-Wunder an den Heiligenfiguren der Umgebung, und eines warf einen Schneeball auf das verehrte Heiligenbild. Die Nachbarn, die z. T. von der Wallfahrt lebten, wurden äußerst feindselig und aggressiv gegen die das Kloster *entweihende heidnische* Schule. Auch die Behörden bestanden auf dem festen Stundenplan und katholischem Religionsunterricht, wie ihn das Schulgesetz aus der Mitte des 19. Jahrhunderts vorschrieb, und den Neill durchaus vermeiden wollte (kirchliche Sexualfeindschaft, Hierarchie, Autorität, Schuldgefühl,..). Nachbarn denunzierten die Erwachsenen der Schule bei der Polizei wegen vermuteter *illegaler sexueller Beziehungen*. Eine behördliche Genehmigung für die Schule zu erlangen, schien[351] unmöglich. Neill und Frau Neustätter begaben sich auf die Suche nach einer neuer Bleibe und zogen **Anfang Juli 1924** mit den restlichen Schülern nach England.

17.5. Exkurs: Spätere Nutzungen der Bildungsanstalt

Das große Pensionshaus fand unmittelbar einen neuen Nutzer: Am 1.7.1925, zwei Tage nach der Übersiedlung der Rhythmik-Schule nach Laxenburg bei Wien, übersiedelte[352] das protestantische Töchterheim der Mathilde Zimmer Stiftung ins große Pensionshaus, das seitdem als hauswirtschaftliche Heim-

351 Daß im Juni 1924 die Bank, bei der das Geld der Schule lag, zusammenbrach, kann nur ein unwesentlicher Nebengrund für den Umzug nach England gewesen sein, zumal Neill in der Meldung seines Umzugs nach England in der New Era (5.1924,3: 19) lediglich 25£ Schulgeld eines deutschen Kindes erwähnt, die dort deponiert waren. Der Behördenschriftwechsel (Information von Axel Kühn) zeigt, daß Neill vor den behördlichen Anforderungen an eine Schulgenehmigung gemäß Schulgesetz von 1869 bzw. §187 SchUO rasch kapitulierte und seinen Genehmigungsantrag Anfang Mai 1924 (wohl nach dem ersten ernsthaften Behördenkontakt) zurückzog. Die Abreise erfolgte am 9. Juli 1924, wenige Tage nach Fristablauf.

352 Stadtarchiv Dresden, Bestand Rähnitz-Hellerau, Abt. 9 Nr. 74: Neue Schule und Privatschule, Bl.21.

Frauenschule *Rietschel-Schilling-Haus* geführt wurde[353]. Die Mathilde-Zimmer-Stiftung blieb 1938 unverändert bestehen und verkaufte lediglich einen schmalen Landstreifen an die neue Polizeikaserne. Später gehörte das große Pensionshaus aber zur (also erweiterten) Sowjet-Kasernenanlage.

Die Wohnhäuser der Bildungsanstalt waren vermietet, u. a. an den Verleger Hegner, der in einem der Wohngebäude wohnte und in einem von Tessenow eigens umgebauten, genau gegenüberliegenden anderen Wohngebäude seinen Verlag und seine Druckerei hatte[354]. Von 1927 bis zumindest 1932 diente zumindest ein langes Wohnhaus als katholisches Landerziehungsheim *Landheim Hellerau*[355].

---

353 „Wir Dresdner sind in der glücklichen Lage, im Rietschel-Schilling-Haus (Es dankt seinen Namen dem ersten Unterkommen im Hause Ammonstraße 9 in Dresden A, in dem die beiden großen Bildhauer gewohnt und geschaffen haben) eine Heim-Frauenschule vor den Toren unserer Stadt, in Hellerau, der lieblichen Gartenstadt, zu besitzen. Die Schule, ein langgestreckter Bau, errichtet nach modernen Grundsätzen, hat einst den Dalcroze-Schülerinnen als Internat gedient, ehe die ‚Mathilde Zimmer Stiftung' 1925 das schöne Grundstück am Heideweg in der Nachbarschaft des bekannten Festspielhauses erwarb."... „Mit 48 bis 50 Schülerinnen ist das Haus voll besetzt." ... „Zu zweit, zu dritt oder höchstens zu viert bewohnen die Heimchen die freundlichen, luftigen Schlafzimmer" ... „In vier Gruppen zu je 12 Heimchen, die allwöchentlich wechseln, widmen sie sich dem Haushalt"... (Oehme 1935: 4, vgl. Stölten 1937)
In der Beschreibung der Nazi-Zeit wirkt dieses Töchterheim mit seinen glücklichen *Heimchen* heute zwar eher lächerlich, doch die Mathilde-Zimmer-Stiftung selbst ist offenbar eine durchaus interessante Einrichtung: In ihrem Verlag erschienen Anfang des Jahrhunderts die Berichte über die ersten selbständigen Selbstverwaltungs-Versuche im deutschsprachigen Raum von Langermann (1910/1963) und Burkhardt (1908).

354 Informationen über Wohnungen und Mieter enthält die Akte Polizeischule (wegen der Entmietung der Wohnungen vor dem Umbau zur Polizeikaserne).
Der Generalbevollmächtigte des Geschäftsführers der Bildungsanstalt, Karl Bruno Schönfelder (Adolf-Hitler-Platz 1), wollte bauen, und Doris Menzler sollte und wollte mit in sein Haus ziehen (Bl.74). Dies könnte ein Hinweis auf eine Verbindung zwischen Dora Menzler Schule und dem Gebäudeeigentümer sein.
Im Winter 1918-1919 hatte Hegner eine Druckmaschine gekauft und richtete in einem der Wohnhäuser um die Bildungsanstalt einen Verlag ein: „Das Innere des Häuschens hatte Tessenow inzwischen zweckdienlich umgestaltet, einige Wände herausgenommen, um einen großen Saal zu schaffen, den Fußboden, die Außenmauern und die Decke verstärkt, so daß alles sachgerecht war. Im Oberstock hatte Hegner in einem lichtdurchfluteten Raum mit meerblauen Vorhängen sein Verlagsbüro eingerichtet." (de Mendelssohn 1993: 87)

355 Den Artikeln von Baum (1928, 1932) läßt sich lediglich entnehmen, daß dieses zum Bistum Meißen gehörige Heim sehr klein war, die Sportanlagen, Bäder etc. der Bildungsanstalt nutzte und keine Schule besaß, sondern die öffentlichen Schulen Dresdens nutzte, bevorzugt das *Bischöfliche St. Benno-Gymnasium*, aber auch die Volksschule Hellerau. 1928 war die Angliederung eines Ausländerheims geplant, um das Erlernen moderner Sprachen zu erleichtern. Kameradschaftlicher Umgang, Kunst und Handwerk wurden (wie überall in Hellerau) betont, der Ort scheint sehr bewußt gewählt. „Die Zöglinge bewohnen zusammen mit dem geistlichen Leiter ein kleines Landhaus, das zu dem größeren Komplex der Bildungsanstalt gehört" (Baum 1928: 155). Ein Foto *Außenansicht* zeigt 1932 das südwestliche lange

Über die weitere Verwendung der Bildungsanstalt (des Festspielhauses) selbst bestand eine deutlich geäußerte Unklarheit. Das Gebäude stand wohl weitgehend leer und wurde auch als Lager benutzt[356].

Seit 1926 bestand im Gebäude der Bildungsanstalt das von Frl. Elisabeth Hunaeus geleitete staatlich anerkannte Kinderpflegerinnen- und Kindergärtnerinnen-Seminar **Seminar für Frauenbildung** der gemeinnützigen *Arbeitsgemeinschaft zur Schaffung von Spiel- und Werkstuben e.V.* (31 Schülerinnen). Angeschlossen waren ein Internat, ein kleines Heim für 4 - 12jährige Kinder, ein *bürgerlicher Kindergarten* in Dresden und *ein Volkskindergarten* in Hellerau, weitere Kindergärten in den Arbeitervierteln Dresdens waren geplant (vgl. Seminar für Frauenbildung... 1927: 235).

Am 11.April 1929 eröffnete in der Bildungsanstalt die **Wohlfahrtsschule Hellerau**[357], an der auch Elisabeth Rotten lehrte. So kommt es, daß die deutsche Ausgabe der (zeitweise von Neill herausgegebenen) New Era 1931/32 zeitweise in dem Gebäude herausgegeben wurde, in dem Neill seine Schule gründete.

Ende 1933 wurde erfolglos eine Umnutzung der gesamten Anlage als Internat erwogen. Im September 1934 stand das noch im Besitz der Sächsischen Landeswohlfahrtsstiftung befindliche Gebäude leer, lediglich einige von außen zugängliche Räume im Erdgeschoß wurden von der Dora-Menzler-Schule zu Gymnastik- und Tanzunterricht genutzt[358].

Wohnhaus am Vorplatz und *den Tagesraum für die Schüler* (Einzahl!) sowie den *Leiter des Landheimes im Kreise seiner Zöglinge* (8 Personen).

356 Der einzige Hinweis auf diese Nutzung zwischen 1923 und 1932 ist eine Bemerkung der Amtlichen Tageszeitung der NSDAP, Gau Sachsen *Der Freiheitskampf* (.1934, 148 (Dienstag 29.5): Seite 5): „Der Verfall der Kultur in der marxistischen Zwischenzeit machte sich auch in Hellerau schädigend fühlbar. Das Festspielhaus diente, seiner Würde entkleidet, als - Lagerraum".

357 Am Vormittag des Donnerstag, 11.April 1929 fand in Gegenwart des Arbeitsministers Elsner und zahlreicher anderer Behördenvertreter die feierliche Eröffnung der Wohlfahrtsschule in der Bildungsanstalt Hellerau statt. Die Räume der Schule, denen ein Architekt *ein neues Gewand gegeben* hatte, boten Platz für etwa 60 - 80 Personen. Die neue Leiterin der Schule, Frau Dr. Ulich-Beil, hielt eine programmatische Rede und dankte ihrer Vorgängerin, Fräulein Dr. Schurig, die es schwerer gehabt habe, da der öffentliche Träger der Wohlfahrtspflege noch nicht hinter ihr gestanden habe. Die Schule wurde 1913 ministeriell genehmigt und 1922 staatlich anerkannt. Sie wurde offenbar getragen vom *Wohlfahrtsschulverband* und finanziert von einem Teil der ostsächsischen Gemeinden und Bezirksverbände (der Beitritt des restlichen Teils wurde erhofft). Damit besaß Sachsen drei Wohlfahrtsschulen: eine in Leipzig, eine in Dresden, und nun eine weitere in Hellerau. (vgl. die beiden Zeitungsartikel *Eröffnung der Wohlfahrtsschule in Hellerau*, 1929).

358 Ein von der Gebäudeeigentümerin *Bildungsanstalt Hellerau GmbH* für das Sächsischen Staatstheater erstellter Kostenvoranschlag für eine neue Nutzung zeigt, daß Ende 1933 Überlegungen zur Umnutzung als Internat angestellt wurden. Am 16.10.1933 übersandte die *Bildungsanstalt Hellerau GmbH* der *Intendantur der sächsischen Staatstheater* einen Kostenvoranschlag für eine neue Nutzung (enthalten in der Akte Opernaufführungen).

Der große Saal des Festspielhauses erlebte zumindest von Mitte 1932 bis Mitte 1934 erneut zwei große Jahre als *Zweites Bayreuth*, als zweite Spiel- und Übungsstätte der Dresdner Staatsoper, mit äußerst glänzenden Opern-Erst-Aufführungen[359], einem Empfang der Staatsregierung sowie im Mai/Juni 1934 die *Erste Reichs-Theaterfestwoche*, bei der Festwochenbesucher Goebbels öffentlich erwog[360], hier eine *Akademie der Tonkunst*, eine *vereinigte Akademie der Oper und der Schauspielkunst*, eine *unter der Obhut des Reiches stehende Theaterschule* oder *eine Reichsmusik Akademie, die unter unmittelbarer Einwirkung des Staates vor allem den Nachwuchs des Theaters heranbilden soll*, einzurichten. Dazu kam es aber nicht, ein Vierteljahr später stand das Gebäude leer, die weitere Verwendung war unklar.

1937 wurde der Erwerb der Anlage durch das Reich für eine Polizeischule (Schutzpolizei-Ausbildungsabteilung für 300 Polizeianwärter) geplant und 1938 ausgeführt[361]. Der bislang öffentliche Schulplatz (jetzt Adolf-Hitler-

---

Am 18.09.1934 wendete sich der Hellerauer Buchhändler, Verleger und Inhaber des Hakenkreuzverlages, Bruno Tanzmann (Herausgeber der *Weltwacht der Deutschen*) an den Ortsbürgermeister: ... „Unser Wunsch ist, in der Bildungsanstalt, die doch völlig leer steht, solange sie keine neue Verwendung findet, einzelne Räume zu bekommen, ähnlich wie sie die Menzler-Schule hat. Früher war doch auch die Wohlfahrtsschule von Frau Uhlich-Beil drinnen. Warum sollten jetzt, im Nationalsozialistischen Staat, diese Räume nicht zu haben sein für den Verlag einer Zeitung, die dem Gesamtdeutschtum der Erde dient und die den Namen Hellerau in alle Lande trägt.“ Derselbe Antrag war bereits im Jahr zuvor abgelehnt worden, da damals noch andere Verwendungspläne bestanden.
Am 29.09.1934 antwortet die Sächsische Landeswohlfahrtsstiftung der Gemeinde auf Tanzmanns Ansinnen: „Die Landeswohlfahrtsstiftung ist leider zurzeit nicht in der Lage, dem Weltwacht-Verlag Räume in dem Festspielhaus zu überlassen, da es nicht möglich ist, wegen weniger Räume die Zentralheizung in Betrieb zu setzen“.
Bei den aus Frostgründen entleerten Löschwasserleitungen und bei dem vielen Papier eines Verlags bestehe Feuergefahr.
„Bei der in dem Schreiben des Herrn Tanzmann erwähnten Menzler-Schule liegen die Verhältnisse anders. Die der Menzler-Schule überlassenen Räume befinden sich im Erdgeschoß, sie haben besonderen Eingang von außen und sind gegen das übrige Gebäude abgeschlossen, sind also auch leicht zu kontrollieren, was bei anderen Räumen nicht der Fall wäre. Da die Räume der Menzler-Schule auch nur zu Gymnastik- und Tanzunterricht benutzt werden, befinden sich nur wenige Möbel darin, so daß hier keine besondere Feuersgefahr besteht.“

359 Vergleiche die Akte 145/01 *Opernaufführungen im Festspielhaus 1933/34* im Stadtarchiv Dresden, Bestand Gemeindeverwaltung Hellerau, mit diversen Zeitungsausschnitten zum Thema.

360 Nach Zeitungsberichten der genannten Akte 145/01 über die Opernaufführungen: Anzeiger, 30.05.1934 und Freiheitskampf, Amtliche Tageszeitung der NSDAP. Gau Sachsen, 27.05.1934.

361 Am 6.11.37 teilte die Bildungsanstalt der Gemeinde mit, daß das Land Sachsen und das Reich dem Ankauf der Anlage endgültig zugestimmt haben, am 19.1 38 ist der Kauf für den 1.2.38 beabsichtigt (Bl.19RS/29RS) und dürfte planmäßig erfolgt sein, denn die im Lauf der nächsten Monate getätigten kleineren Landgeschäfte (schmale Landparzellen werden hinzugekauft) setzen ihn zwingend voraus.

Platz), in den an drei Seiten Straßen einmündeten, wurde abgesperrt und von der Gemeinde (nach heftigem Drängen) dem Reich geschenkt, an den Straßenstümpfen wurden Wendehämmer angelegt und die Entwässerung verändert. Die durch Mauern begrenzten Gartenhöfe wurden abgerissen, die von Tessenow erbauten zierlichen langen Wohnhäuser über die ehemaligen Straßeneinmündungen hinweg verbunden und zu massiven Kasernenblocks aufgestockt.[362]

Die extreme Vernachlässigung insbesondere des Zentralgebäudes[363] durch die Rote Armee, insbesondere die quadratmetergroßen Löcher im Dach, ruinierten die Bausubstanz. Inzwischen steht kaum mehr als das reine Mauerwerk mit einem neuen Notdach aus Plastikfolie.

---

362 Vgl. Stadtarchiv Dresden, Bestand Gemeindeverwaltung Hellerau, Akte 200/01: Polizeischule/Polizeiwohnungen 1934-39.
Die rechts und links des Festspielhauses befindlichen je zwei einstöckigen und äußerst zierlichen langen Wohnhäuser von Tessenow wurden durch einen großen Mitteltrakt verbunden und zu massiven Kasernenblöcken aufgestockt. Dieser Mitteltrakt ist quer über die bislang den Schulplatz überquerende Straße gebaut und verwandelt so den bisherigen öffentlichen Vorplatz in einen geschlossenen Kasernenhof, an dem (innerhalb der Kasernenmauer) auch das Große Pensionshaus liegt. Sämtliche Luft- und Lichthöfe sind ebenfalls beseitigt.

363 Manfred Sack beschreibt im Mai 1991 seinen Besuch im ehemaligen Festhaus anläßlich eines Architektenkolloquiums:
„Zum erstenmal seit Kriegsende also durften Besucher einen Blick ins Innere des von Ruhm mächtig umwitterten Festspielhauses werfen, in den demolierten Großen Saal, in dem die Soldaten turnen, in die Oberlichthallen daneben, die zu Vortragssälen verbaut worden sind, in die rhythmisch bewegten Treppenhäuser, die die Tanzenden einst auch als Bühnen benutzten - und seitwärts auf die Höfe, wo der Naturanbeter Dalcroze die Damen (rechts von der Halle) und die Herren (links) zu ekstatischem Sonnenbaden animierte.“ (Sack 1991: 64)

18. A. S. Neill in Summerhill

18.1. Summerhill in Lyme Regis 1924 - 1927

In der *New Era* (Oktoberheft 1924) kündigte Neill an, daß er seine Internationale Schule nun nach Summerhill, Lyme Regis[364] gebracht habe und sich auf Problemkinder spezialisiere, die von anderen Schulen als lästig, faul, dumm und antisozial empfunden würden.

Geld war extrem knapp, obwohl die Zimmer in den Ferien auch als Fremdenzimmer vermietet wurden. Ohne die 300£-Spende eines Anhängers hätte die Schule geschlossen werden müssen.

Wenige Monate nach der Ankunft in England begann Neill mit der Arbeit an dem 1926 veröffentlichten Buch *The Problem Child*, das sich mit 5 Auflagen in 10 Jahren gut verkaufte. Es war nicht mehr in der humoristischen und tagebuchartigen Art der bisherigen *Dominie*-Buchserie geschrieben, an deren Ende die Zeitung *The Teacher* ihn als populärsten zeitgenössischen pädagogischen Autor bezeichnet hatte (Croall 1984: 141), sondern versuchte in ernsthaftem Sachbuch-Ton, Eltern ihre Fehler zu erklären.

Infolge der Veröffentlichung des Buches nahm die Schülerzahl deutlich zu, so daß Hausmütter angestellt wurden, häufig angehende Psychologiestudentinnen und später oft Ex-Summerhill-Schülerinnen, die die Schule noch

---

364 In Lyme Regis / Dorsetshire an der englischen Südküste fanden Henry Handel Richardson und ihr Mann (deren Sommerhaus in Lyme lag) auf dem *Summer Hill* oberhalb der Stadt an der Straße nach Charmouth das Haus *Pine Crest*, mit 15 Räumen und Blick auf Bucht und Hafen, das von nun an Neills und Ada Lilian Lindesay-Neustätters *Summerhill-School* beherbergte. Es bot mehr als genug Platz für Neill, Ada Lilian Lindesay-Neustätter und die fünf aus Sonntagberg mitgebrachten Kinder.
„Ende 1924, nach unserer Ankunft in England, mietete ich ein Haus in Lyme Regis in der Grafschaft Dorset. Das Haus wurde Summerhill genannt und stand auf dem Hügel, der nach Charmouth führt." (Neill 1982: 152)
Cannan (1985: 17 f.) erwähnt, daß das (bei Croall 1984 abgebildete) bereits zerfallende Haus „den Baulöwen zum Opfer fallen wird".

nicht verlassen wollten. Diese Hausmütter waren erheblich wichtiger als das Lehrpersonal. Noch war alles sehr informell, es gab auch noch keine Stundenpläne für das Personal. Da das älteste Kind erst 12 war, war es in Lyme anfangs schwer für die Erwachsenen, *nicht* zu bestimmen.

Neill verstand sich inzwischen als Kinderpsychologe und nicht mehr als Pädagoge. Die Schule hatte - der Spezialisierung gemäß - viele Problemkinder: Diebe, Lügner, Bettnässer, Kinder mit Wutanfällen und solche, die in Phantasiewelten lebten oder an extremer Eifersucht auf Geschwister litten. Viele waren von ihren Eltern mißbraucht und mißachtet worden[365]. Viele kamen auch von den Public-Schools mit ihrer betont harten Erziehung[366].

Olive Lane, ein verwaistes Kindergartenkind des Little Commonwealth, das Lane 1914 adoptiert hatte, wurde nach Homer Lanes Tod informell von Neill und Ada Lilian Neustätter adoptiert und lebte jahrelang kostenlos in Summerhill.

Neills Ziel war eine Umgebung, die es Kindern erlaubte und sie dazu ermutigte, ihre Phantasien bewußtzumachen und zu äußern, ihre Aggressionen auszuagieren und über ihre Ängste zu sprechen, und sich so von ihren emotionalen Problemen zu befreien. Neill argumentierte, daß die freie Atmosphäre die Hauptbedingung für die Heilung in Summerhill sei. Beobachter dagegen betonten meist, daß seine Person und Persönlichkeit einen starken Einfluss habe.

Im Gegensatz zu Deutschland und Österreich, wo er ziemlich unbekannt geblieben war, war Neill in England ein recht bekannter[367] Mann.

Die 3 Jahre in Lyme Regis veränderten Neills Bild in der Öffentlichkeit: aus dem humorvollen pfeiferauchenden Schulmeister wurde ein ernsthafter und eifriger Bekehrer oder nach Meinung seiner Gegner: ein gefährlicher Kinderverführer.

---

365 Zum Beispiel schilderte Neill in einem Brief an B. Russell einen soeben nach Summerhill gekommenen inkontinenten Jungen, den seine Mutter zu *kurieren* versucht hatte, indem sie ihn zwang, seine eigene Scheiße zu essen. Er wurde von Neill mit Belohnung in 2 Wochen von der Inkontinenz befreit (vgl. Croall 1984: 185; Neill-Brief in B. Russell 1973: 287).

366 Noch 1925 schrieb der frühere Direktor von Eton in einem Leserbrief: ‚Kinder gehen zur Schule mit der Überzeugung, daß sie ein Recht hätten, glücklich zu sein. (...) Dies ist eine Perversion der wahren Religion, der Selbstverleugnung und des Gehorsams.‘
„Children go to school impressed with a belief that they have a right to be happy, that God will give them a good time. This is a perversion of the true religion, self-denial and obedience.“ (Reverend Lyttleton, Ex-Headmaster der Eton-School, in einem Leserbrief an den Evening Standard; zitiert in Croall 1984: 141 f.)

367 Kaum in England, bat die *British Sexological Society* ihn um einen Vortrag (Sept. 1924). Die *Heretics*, eine 1909 gegründete Gruppe (darunter G. B. Shaw, B. Russell, W. H. Rivers, Maynard Keynes) baten ihn ebenfalls um einen Vortrag, ebenso wurde er von Sir Cyril Burt zu einer Radio-Diskussion eingeladen. Neill nahm auch teil an einem informellen Kreis von freudianischen Psychoanalytikern (die durchaus geteilter Meinung über Summerhill waren), tendierte inzwischen aber stärker zu den Macht-Theorien Alfred Adlers.

18.2. Heirat und Umzug nach Leiston 1927

Ada Lilian Lindesay-Neustätter scheint während der Zeit in Lyme Regis von Otto Neustätter geschieden worden zu sein[368] und wurde nun *Mrs. Lindesay* oder kurz *Mrs. Lins* genannt. Sie hatte offenbar für und in Summerhill eine ebensogroße Bedeutung wie Neill selbst, obwohl sie in der Literatur kaum auftaucht[369]. Sie verfügte über die praktischen Fähigkeiten, verwaltete das Geld, hatte Organisationstalent, organisierte die Hauswirtschaft, strahlte Kultur aus, spielte abends Klavier, schaffte eine heimelige häusliche Atmosphäre, war die Mutter für die Kinder wie für das Personal und trug ganz wesentlich dazu bei, daß die Kinder sich hier *zu Hause* fühlten. Zwischendurch gab sie (obwohl sie gar keine Lehrerin war) Schulstunden in Geschichte, Englisch, Deutsch, Schreibmaschine und Kurzschrift. Sie setzte auch die Reinlichkeits- und Ordnungsmaßstäbe (die Neill eher egal waren) in Summerhill und handelte rasch und effektiv. Gelegentlich verstieß sie dabei gegen das allgemein akzeptierte, aber mühsame langsame Selbstregierungs-Verfahren, und ähnlich wie das Oberhaus, das alle anderen Instanzen überstimmt, ordnete sie Ordnungsaktionen gelegentlich einfach an. Die Kinder - obwohl sie ihnen nichts tun konnte - hatten ein klein wenig Furcht vor ihr, ein Gefühl, ihr gehorchen zu müssen. Der Schule wegen und um für *Mrs. Lins* die britische Staatsbürgerschaft zurückzugewinnen, **heirateten sie 1927** und teilten diese reine Formsache nachträglich und ganz nebenbei der Schule mit. Neill und *Mrs. Lins* bildeten auch als Eheleute weiterhin ein - offenbar ganz unerotisches und unsexuelles - hervorragendes Arbeitsgespann[370].

---

368 Sie wurde in England bereits von Anfang an *Mrs. Lindesay* und nicht mehr *Frau Doktor* genannt. Obwohl die meisten Summerhill-Bewohner Bescheid wußten, bestand sie darauf, daß Otto Neustätter vor dem Scheidungsurteil nur unter dem fiktiven Namen *Professor Altdorf* zu Besuch kommen durfte.
Die Scheidung muß freundschaftlich erfolgt sein. Nach der Heirat mit Neill unternahmen sie zu viert mit Otto Neustätter und seiner neuen Frau Helen eine verspätete Hochzeitsreise, und auch später verbrachten sie viele Urlaube zu viert. Auch nach dem Tode von Otto Neustätter und *Mrs. Lins* hielt Neill Kontakt zu Helen Neustätter (vgl. Croall 1984: 144 - 146).

369 Neill (1945: 157) begründete das nach ihrem Tod zu Beginn des Nachrufs recht vage mit ihrer Publicity-Scheu. Diese Scheu mag auch an ihrer ungewöhnlichen Beziehung gelegen haben: vor der Scheidung (trotz Ehe mit Otto Neustätter) das Zusammenleben mit Neill in einer Arbeitsbeziehung, und nach der Scheidung die ungewöhnliche, unerotische und unsexuelle Ehe mit Neill bei großem Altersunterschied.

370 Neill und *Mrs. Lins* bewunderten und achteten einander sehr und waren ein ideales Arbeitsteam, offene Meinungsverschiedenheiten zwischen beiden waren sehr selten, und Angriffe gegen seine Frau waren am ehesten geeignet, Neill wütend zu machen (vgl. Croall 1984: 144 - 147).

Da der dreijährige Mietvertrag bald ablief, begann im Frühling 1927 die Suche nach einem geeigneten Haus für die expandierende Schule. Mit Hilfe von Freunden konnten Neill und *Mrs. Lins* eine Hypothek über £3.250 aufnehmen und das viktorianische Haus *Newhaven* mit großem Grundstück (11 acre = 4,45 ha) gegenüber dem (jetzt stillgelegten) Bahnhof von Leiston / Suffolk kaufen, 2 Meilen von der Ostküste entfernt. 1927 zog die Schule mit inzwischen 31 Schülern nach Leiston, wo sie noch immer besteht. Den Namen *Summerhill* behielt sie ebenso bei wie das *Ying-und-Yang*-Zeichen als Schulemblem, das in Hellerau schon lange vor Neill groß am Hauptgiebel geprangt hatte.

Wegen Geldmangels mußte die Einrichtung sehr improvisiert werden. Das Lehrerzimmer war mit alten Autositzen ausgestattet; vom Bahnhof herübergeschaffte alte Eisenbahnwaggons wurden zu Zimmern umgebaut. Ein auf dem Gelände abseits stehendes Cottage nahm die jüngsten Kinder auf.

Nachdem die Schule nach Leiston umgezogen und die Schülerzahl gewachsen war (1934: 71 Kinder und 14 Erwachsene), änderte sich auch die Struktur der bisher recht informellen Vollversammlungen. Ein Kind übernahm den Vorsitz, die Zahl der Gesetze nahm zu, und für häufigere Regelbrüche wurde ein System fester Bußen eingeführt, meist Taschengeldverluste, Speisesaalhelfer-Dienste und Kinobesuchs-Verbot. Außerdem wurden nun Beamte für verschiedene Funktionen bestellt: *Schlafenszeit*-Beamter, *Stadtaufsichts*-Beamter, *Fahrrad*-Beamter, *Auf-Dächer-und-verbotene-Bäume-Klettern*-Beamter[371] .

Zeitweise versuchte man verschiedene unterschiedliche Systeme[372] von Gerichten (Jury; Tribunal) und / oder gewählten Regierungen, wobei der Anstoß zur Änderung des jeweiligen Systems meist von den Kindern selbst kam.

Über Lane wurde in Summerhill viel gesprochen, Neill erzählte Geschichten über ihn und seine Arbeit und hielt auch einige Lane-Wochenendseminare und Psychologie-Diskussionsabende in Summerhill. Nach Lanes Tod wurde Neill von Lane-Schülern als eine Art legitimer Nachfolger betrachtet: In der zweiten Hälfte der 20er hielten sie in Summerhill / Leiston anhand von Mitschriften Lane-Wochenendseminare ab, an denen auch viele Summerhill-Lehrer und ältere Schüler teilnahmen (vgl. Croall 1984: 235; Hemmings 1972: 65).

---

371 Bedtime Officer, Down Town Officer, Bicycle Officer, Climbing Roofs and Out of Bounds Trees Officer (Croall 1984: 177).

372 Bemerkenswerterweise werden solche Versuche mit Regierungssystemen besonders in Summerhill kaum näher beschrieben, im Gegensatz zu anderen Kinderrepubliken, von denen vorwiegend solche Formfragen berichtet werden.

18.2.1. *Selbstregierung und Gesetze*

Die Selbstregierung ist eines der hervorstechendsten Merkmale Summerhills[373]. Trotzdem wird die Selbstregierung kaum einmal detailliert beschrieben. Dies liegt wohl einerseits an ihrer ständigen Veränderung in den Einzelheiten[374], andererseits an ihrer ungeheuren Einfachheit.

Die Vollversammlung aller Kinder und Erwachsene diskutiert alle Angelegenheiten des Gemeinschaftslebens (etwa das Essen, die Schlafenszeiten) und beschließt dann (teilweise für das jeweilige Trimester) mit Stimmenmehrheit die Gesetze, wählt Komitees für Sport, für Theater, für das Trimesterabschlußfest, sowie Beamte, etwa für die Stadtaufsicht und zur Kontrolle der Schlafenszeit. Diese Beamten sind befugt, bei Regelübertretung die für ihren Bereich gesetzlich definierten Bußgelder einzufordern. Die Liste dieser Übeltäter wird in der Versammlung nur noch kurz verlesen, außerdem fungiert die Versammlung als Berufungsinstanz und verhandelt die Fälle, die über die standardisierten Massenvergehen hinausgehen.

Alle Mitglieder der Schule, vom 6jährigen Kind bis zum Direktor, haben dabei die gleichen Stimm- und Rederechte und unterliegen in gleicher Weise den Gesetzen und Strafdrohungen. Konfrontationen zwischen Kindern einerseits und Erwachsenen andererseits kamen in den Versammlungen sehr

373 Daß Summerhill als *individualistisch* mißverstanden wurde, dürfte mit der mangelnden öffentlichen Wahrnehmung gerade des *kollektiven* Zusammenlebens und der *kollektiven* Selbstregierung zusammenhängen.

374 Wohl am ausführlichsten sind die Beschreibung von 1936 (Neill 1950: 51 - 62) und die weitestgehend daraus übernommene von 1960 (Neill 1969: 60 - 70). Die jeweiligen Übersetzungen derselben Passagen sind häufig sehr unterschiedliche, nur ungefähr sinngemäße freie Übersetzungen. Doch auch sie liefern nur wenige harte Fakten:
Anfänglich (etwa 1921 bis 1925) hatte die Schule (meist) weniger als 10 Schüler, die Selbstregierung war deshalb sehr formlos, man tagte bei Bedarf als eine Art Familienrat, der auch die Gerichtsfunktionen ununterschieden mit wahrnahm. Beim Umzug nach Leiston im Jahr 1927 war die Schule auf 31 Schüler angewachsen. Zu dieser Zeit gewann die Selbstregierung deutlichere formale Strukturen, es wurde ein Vorsitzender gewählt, der eine Gerichtsjury bestellte.
Wohl seit der Schulgründung bis heute besteht die Schulvollversammlung am Samstagabend. Der Versammlungsleiter wechselt wöchentlich, 1936 (Neill 1950: 62) wurde er gewählt, 1960 (Neill 1969: 61) vom Vorgänger ernannt und außerdem ein Schriftführer erwähnt. Zumindest zeitweise scheint es auch eine Teilung in eine gesetzgebende und eine rechtsprechende Abendversammlung gegeben zu haben, so z. B. 1988 (Stephens 1988: 30).
Zeitweise wurde jeweils zu Quartalsanfang (gemeint sind vermutlich Schultrimester) eine Fünfer-Regierung (=Verwaltung, =Justizkabinett) gewählt, die wohl identisch war mit den *Großen Fünf* (fünf ältere Schüler, die über gutes Betragen außerhalb der Schulgrenzen wachten und urteilten) und auch als Jury fungierte. „Die ‚Großen Fünf' haben unbeschränkte Macht, sogar die der Ausstoßung, eine Macht, die sie aber bis jetzt noch nie anwenden mußten" (Neill 1950: 58). Diese Fünfer-Regierung wird 1936 (Neill 1950) als seit 2 Jahren bestehend genannt und taucht später nicht mehr auf.

selten[375] vor, eher debattierten die auf alle Seiten verteilten Erwachsenen hitzig gegeneinander (vgl. Croall 1984: 180).

Es fällt auf, daß die Regeln und Gesetze kaum je genau aufgelistet, sondern meist nur sehr grob umrissen werden[376]. Diese Ungenauigkeit mag

---

375 Z. B. bei einem Streit über das Schmeißen mit Essen im Speisesaal waren die Erwachsenen einer Meinung gegen die Kinder (vgl. Croall 1984: 180).

376 Bestimmte häufigere Vergehen wurden (schon 1936 beschrieben) mit festen Geldbußen oder Kinoverbot geahndet. Neill (1950: 53) nennt 1936: unerlaubte Benutzung eines fremden Fahrrades, Fluchen in der Stadt, schlechtes Betragen im Kino, aufs Dach klettern, Essen auf den Fußboden werfen. Außerdem gab es nicht weiter beschriebene Gesetze gegen Diebstahl und Tyrannisieren. Die Regeln und Strafen gelten ebenso für Lehrer.
Die umfangreichste **Auflistung von Gesetzen in Summerhill** stammt aus dem letzten Quartal 1966:
„Von den Gesetzen der Schule, die wohlgemerkt von den Kindern und Erwachsenen mit Mehrheit beschlossen werden, notierte ich mir die folgenden, die bezeichnend sind und aus denen hervorgeht, daß Kinder gar nicht so unvernünftig und ungeschliffen sind, wie viele Erwachsene gerne glauben:
1. Wer von den Bäumen große Äste absägen will, braucht dazu Neills Erlaubnis.
2. Spielen mit Wasser ist im Haus verboten. (Wohlgemerkt: das Verbot gilt nur *im* Haus. Im Freien darf man spritzen und plantschen, soviel man will. Wasserplantschen gehört zu den Grundrechten des Kindes.)
3. Es ist verboten, in der Bibliothek zu rauchen, zu spielen, zu essen oder zu trinken.
4. Niemand unter 16 Jahren darf Zigaretten rauchen. (Über Pfeifenrauchen, Schnupf- oder Kautabak sagt das Gesetz nichts; offensichtlich hält man dies nicht für wahrscheinlich.)
5. Alkoholgenuß ist verboten.
6. Wer das Schulgelände für längere Zeit verläßt, soll einem Erwachsenen sagen, wo er hingeht.
7. Per Anhalter mit Kraftfahrzeugen mitzufahren ist nicht gestattet.
8. Kein Kind darf allein schwimmen. Bei jedem Bad muß ein Rettungsschwimmer dabeisein.
9. Keinerlei Spiel mit Feuer (einschließlich Feuerwerkskörpern) in irgendeinem Gebäude.
10. Niemand unter 12 Jahren darf Streichhölzer oder ein Feuerzeug besitzen.
11. Nur wer 14 oder älter ist, darf das Feuer im Kamin und / oder die Kerzen anzünden.
12. Das Werfen mit Steinen ist verboten.
13. Stöcke mit Nägeln sind verboten.
14. Feststehende Messer müssen einem Erwachsenen vorgelegt werden.
15. Niemand unter 14 Jahren darf ein Messer besitzen. Alle Messer müssen vorgelegt werden.

Wenn man diese Anordnungen liest, muß man sich schon davon überzeugen, daß die kindliche Vernunft hinter der der Erwachsenen nicht zurücksteht. Wohl haben Erwachsene an der Entscheidung mitgewirkt, doch darf man nicht vergessen, daß die Kinder die Mehrheit bilden. Doch könnte man einwenden, daß der Erwachsene seine Argumente besser vertreten kann - oder es doch können sollte; und das ist auch völlig richtig. Das spürte ich schon bei der gestrigen Versammlung. Es schadet ja auch nichts. Durch die Argumentation wird die Urteilskraft der Schüler geschärft - etwas, was in der üblichen Schule viel zu kurz kommt. Die Argumente der großen Schüler waren daher auch sehr überzeugend, und es ist wohl kaum verwunderlich, daß sie stärker an der Selbstverwaltung interessiert sind als die Kleinen. Die Kleinen lernen aber auf diese Weise die Kunst des Arguments und des Ausdrucks in der freien Rede.“ (Segefjord 1971: 27 f.)

damit zusammenhängen, daß die Zahl der Gesetze leicht weit über hundert liegen kann und Gesetze nicht wie in den Junior Republics auf Dauer angelegt sind, sondern sehr schnell wechseln und auch schnell wechseln *sollen*, um sich dem jeweiligen Stand des Erziehungserfolges in Summerhill anzupassen. Jede detaillierte Beschreibung wäre schon bei Erscheinen veraltet gewesen.

Der jeweilige **Stand des Erziehungs- bzw. Lernerfolges** bestimmt, **wie gut die Selbstregierung funktioniert** und **welche Art von Gesetzen** in Summerhill gerade benötigt und beschlossen werden: Gibt es zu viele gestörte, junge und neue Kinder und zu wenige länger anwesende ältere, an Freiheit gewöhnte psychisch gesunde Jugendliche (die die Selbstregierung wesentlich tragen), so wird das Leben in Summerhill schwierig[377]. Dies zeigt sich am Beispiel des **Türen-verschließens**: Durch Schülermehrheit wurde beschlossen, das Theater abzuschließen, nachdem kleinere Kinder dort einiges zerstört hatten. Die Notwendigkeit des Verschließens wurde eingesehen, *nachdem* die Zerstörung geschehen war (Erfahrungslernen) und wäre vermutlich bekämpft worden, wenn es von Erwachsenen aus nicht einsehbaren Gründen (*es ist ja noch nie etwas passiert*) vorgeschrieben worden wäre.

Der Kleidungsverkauf ist verboten, weil die Kleidung gegebenenfalls *von den Eltern* wiederbeschafft werden müsste (Segefjord 1971: 95 f.; Neill 1950: 57; 1969: 65). Den Besuchern ist es verboten, den Kindern Geld oder Branntwein zu schenken (Segefjord 1971: 100, 73). Niemand darf sich von einem Kleineren Geld leihen (Segefjord 1971: 68). Im Aufenthaltsraum der Mitarbeiter haben Kinder nichts zu suchen, außer zur Musik am Samstagabend (Segefjord 1971: 146).

Die Angst, ähnlich wie das Little Commonwealth geschlossen zu werden, war vor dem Krieg eine durchaus realistische Befürchtung, zumal die örtlichen Kirchenvertreter und Honoratioren recht feindlich eingestellt waren. Um Summerhill einen Rest von Reputation in Leiston zu erhalten, erließ die Versammlung (in einer Art Belagerungsmentalität) strenge Regeln über das Verhalten in der Stadt (nicht fluchen, ordentliche Kleidung, bei der Nationalhymne aufstehen) und achtete streng auf ihre Einhaltung.

377 Neills Stiefsohn erläuterte die Entwicklung in Summerhill am Modell einer Welle: „Der Grund dafür, daß es sich heute in einem Wellental befand, lag in der Tatsache, daß zu viele Schüler in zu kurzer Zeit dort gewesen waren, um das Summerhill-Leben erfassen und entsprechend leben zu können. Vor nur zwei Jahren waren es nur 21 Schüler gewesen. Dann war Neills Buch ein Bestseller in den USA. Heute kommen die meisten Schüler aus Amerika. In den Ausschüssen, die dafür sorgen, daß die Beschlüsse des Parlaments ausgeführt und eingehalten werden, sitzen entweder zu kleine Kinder oder Kinder, die nicht erfassen, was eine freie Schule bedeutet und welche Verantwortung sie ihnen auferlegt, weil sie nicht lange genug hier gewesen sind. Es ist ein großer Aderlaß für Summerhill, wenn eine Gruppe von Schülern, die seit ihrem sechsten bis achten Lebensjahr dort waren, auf einmal abgeht. Genau das war vor zwei Jahren der Fall. In fünf bis sechs Jahren ist Summerhills Kurve wieder am Scheitelpunkt angelangt. Denn dann sind die Kleinen aus den Wohnbereichen San und Carriage so groß, daß sie in guter Hinsicht tonangebend werden." (Neills Stiefsohn Peter Wood im November 1966; in Segefjord 1971: 103 f. Hier muß ein Datierungsfehler vorliegen: Segefjord führte das Gespräch 1966, darin wird aber behauptet, daß vor zwei Jahren in den USA das (dort 1960 erschienene) Buch *Summerhill* erschienen sei.)

Ebenso wurde der Zeichensaal und das Labor abgeschlossen (vgl. Segefjord 1971: 146; Neill 1969: 146 - 148).

„Wenn die Kurve Summerhills wieder auf dem Scheitelpunkt angelangt ist, braucht man keine Türen mehr abzuschließen." (Segefjord 1971: 147)

18.2.2. Eine kreative Minimal-Schule

Summerhill war das absolute Minimum einer Schule. Neill war überzeugt, daß, wenn nur die Emotionen frei sind[378], der Intellekt schon selbst für sich sorgen würde. Für Neill (- hier ganz Dorfschulmeister -) reichte es aus, wenn Schulen - falls und sobald das Kind dies wünscht - die *3Rs*[379] Lesen, Schreiben und Rechnen lehrten. Darüber hinaus sollten sie sich mit kreativen Dingen befassen, mit Handwerk, Tonerde, Sport, Theater, Malerei und Freiheit befassen, also mit alledem, was auch Neill persönlich Spaß machte.

Neill war ein sehr guter Schauspieler, und seit der Zeit in Sonntagberg fand an Sonntagabenden regelmäßig *Neill's spontaneous acting* statt. Dies Theaterspiel trug ebenfalls therapeutische Züge und sollte Mut, Selbstvertrauen und Kreativität der Kinder verbessern. Neills Begeisterung für das Theaterspielen vermittelte sich von selbst vielen Kindern. Er schrieb Theaterstücke und brachte allein dadurch viele Kinder ebenfalls zum Stückeschreiben. Er legte *verbindlich* fest, daß nur in Summerhill geschriebene Stücke gespielt werden, aber Stücke von Erwachsenen nur dann, wenn es an von Kindern geschriebenen Theaterstücken mangelt.

Neill hatte auch starke kreativ-handwerkliche Interessen, wobei die Schwerpunkte wechselten: Zeichnen, Fotografie, Buchbinden, Holzarbeiten (Drechselbank), Schmuck, Metall, Treibarbeiten in Kupfer und Messing. Neill hatte in Leiston seine von der Schulwerkstatt getrennte eigene Werkstatt.

Der Unterrichtsbesuch war freiwillig, allerdings wurde häufig von den Teilnehmern eine mehr oder weniger regelmäßige Teilnahme verlangt. Das Meiden der Schule in den ersten Wochen in Summerhill war weit verbreitet, die Dauer variierte *je nach Stärke des Hasses, den ihnen die vorherige Schule eingegeben hat* und lag durchschnittlich bei drei Monaten (Neill 1969: 23). Danach besuchte die überwiegende Mehrheit eine ganze Reihe von Unterrichtsstunden, wenn auch meist weniger als in Pflichtschulen üblich. Eine Minderheit besuchte nur wenige Unterrichtsstunden, und einige

---

378 „If the emotions are free, the intellect will look after itself" (Neillin Croall 1984: 219).

379 *reading*, *writing*, *arithmetic* (das w und das a werden nicht gesprochen).

wenige Kinder besuchten monatelang keinen Unterricht, ein oder zwei Kinder besuchten sogar jahrelang keinen Unterricht.

Neills Einstellung zum Lernen ging aber über die Freiheit, zu lernen oder nicht zu lernen, weit hinaus. Neill sah häufig seine eigenen Vorlieben und Abneigungen als die aller Kinder an und konnte sich nicht vorstellen, daß sie einen anderen Geschmack haben könnten. Neill selbst hatte offenbar in der eigenen Kindheit und auch an der Universität eine heftige Abneigung gegen Schullernen und Unterricht erworben und war überzeugt, daß Bücher das unwichtigste in einer Schule sind, daß jede Art von Buch-Lernen für Kinder gefährlich sei und daß sie eigentlich jeden Unterricht hassen müßten. Dementsprechend legte er auf Unterricht, Bücher und Lesen absolut keinen Wert. Es interessierte Neill auch nicht, was die Kinder im Unterricht lernten, und er würdigte die Unterrichts-Produkte, die begeisterte Kinder ihm stolz zeigten, keines Blickes[380]. Wenn Neill ein Kind lesen sah, konnte es durchaus vorkommen, daß er das Buch konfiszierte und das Kind aufforderte, etwas zu *tun*[381]. Auch im Englischunterricht erschwerte sein unbezwingbarer Haß auf Shakespeare (den er im Anglistikstudium als reinen Pauk- und Prüfungsstoff kennengelernt hatte) den Schülern das Lernen.

Er kritisierte Shakespeare-Stücke in Schulen, da sie den Kindern nicht entsprächen und sie nicht interessierten. Allerdings kam es in Summerhill vor, daß Kinder von *Macbeth* so begeistert waren, daß sie unbedingt dieses (und kein selbstgeschriebenes) Stück beim Trimester-Abschluß aufführen wollten, und auch darauf bestanden. Neill verlegte es als *zu beschämend* auf den Tag vor dem offiziellen Trimesterabschluß, woraufhin die Kinder ihre Eltern (heimlich) ebenfalls einen Tag früher einluden[382].

Es war mehr als verständlich, daß keinesfalls nur reaktionäre, kinderfeindliche und karrierebesessene Eltern sich Sorgen über die Schulbildung machten. Homer Lanes Witwe Mabel etwa schrieb im März 1927 besorgt, daß Olive Lane[383] in Summerhill zwar glücklich sei, aber noch immer nicht

---

380 „The only thing I used to get annoyed about was that he'd come round and talk to them and say hallo, and they'd say, ‚Show Neill what we've done in lessons,‘ and he wouldn't look at it. And I'd say, ‚Oh, *Neill*! I wish you'd be interested in what you're doing. You seem to think that all children hate lessons!‘“ (Die Lehrerin Lucy Francis in Croall 1984: 209)

381 „I noticed half a dozen times that when Neill saw a child sitting reading, he would snatch the book from his or her hands, declare it confiscated, and order the child to ‚go and *do* something‘.“ (Ein Summerhill-Beschäftigter in Croall 1984: 210)

382 „‚We don't *have* to do it‘, they said, ‚we *want* to do it.‘ I told Neill, and he said, ‚Oh, lord! Well, we can't have it for the official end-of-term show, I'd be too much ashamed. We'll have it the day before.‘ The children of course all wrote home, and their parents came a day early.“ (Die Lehrerin Vivien Morton in Croall 1984: 214)

383 Eines der Kindergartenkinder des knapp 9 Jahre zuvor 1918 geschlossenen Kindergartens des Little Commonwealth. Olive Lane dürfte also zumindest 12 Jahre alt gewesen sein, vermutlich einige Jahre älter.

richtig schreiben könne, aber irgendwann doch den Lebensunterhalt verdienen müsse... (Croall 1984: 218 f.). Ähnlich erging es Summerhill-Lehrern und Hausmüttern mit ihren Kindern, und schließlich sogar Neill selbst mit seiner eigenen Tochter (vgl. Kapitel 18.5.2.). Manche Eltern schickten ihr Kind schließlich deshalb auf andere Schulen.

Die bei Neill-Freunden und Summerhill-Lehrern sehr weit verbreitete und immer wieder vorgebrachte häufigste Kritik an Neill war zweifellos Neills Geringschätzung von Wissen und intellektuellem Lernen. Dies war auch der Haupt-Unterschied zwischen Summerhill und der von den Russells geleiteten Beacon Hill School. Erich Fromm nennt im Vorwort zu Neills *Theorie und Praxis* als einen seiner beiden Vorbehalte gegen Neill: „Ich habe das Gefühl, daß Neill die Bedeutung, die Echtheit und die Befriedigung eines intellektuellen Begreifens der Welt zugunsten einer emotionalen und künstlerischen Erfassung unterschätzt." (Erich Fromm, Vorwort zu Neill 1969: 16)

Eine Gruppe lernbegabter Kinder, die ihre ganze Schulzeit in Summerhill verbracht hatte, entschied (in der ersten Hälfte der 40er Jahre in Wales), daß die Lehrer ihnen nicht genug beibrachten und setzte in der Versammlung gegen Neill durch, daß sie Zusatzunterricht und Hausaufgaben bekamen. Sie forderten auch von den einzelnen Lehrern effektiven Unterricht, um ihre Prüfungen zu bestehen. Und als einer der besseren Lehrer die Schule verließ, zwangen sie Neill zur prompten Einstellung eines Ersatzes. Diese neue Lehrerin Stella Hagan berichtete, daß die Kinder sie bereits frühmorgens weckten, um ihr Fragen zu stellen, unter der Dusche und beim Frühstück weiterfragten, und Wochenendausflüge und Kinobesuche in historische, botanische, politische etc. Exkursionen verwandelten (Croall 1984: 277 f.). Neill kritisierte, die Lehrerin zwinge die Kinder zum Lernen, doch diese sah sich von den Kindern gezwungen, und die Versammlung bestätigte ihre Sichtweise. Neill wies die Bitte der Kinder um mehr Unterricht zurück und wurde dann von der Versammlung - einmal stimmte nur Neill dagegen - dazu gezwungen. Die Kinder wollten ihre Examen bestehen und verlangten zur Vorbereitung - testhalber - ein Probe-Examen unter strengen Bedingungen. Neill war völlig entsetzt! Als auf Wunsch der Kinder einige Lehrbücher und Novellen angeschafft werden sollten, lamentierte er derart stur, wütend, ohne zuzuhören und direkt feindlich über *willkürliche* und *nutzlose* Verschwendung, daß einige Lehrer in Tränen ausbrachen. Eine außerordentliche Schulversammlung zum Thema *ist Neill anti-akademisch* beantwortete diese Frage mit ja, zu Neills größtem Erstaunen. Schließlich verließ die Lehrerin Summerhill.

18.2.3. Therapie und ‚PL'

Der Anteil der Problemkinder war gegenüber der Zeit in Lyme gesunken, aber es gab noch immer etliche schwer gestörte, gewalttätige, inkontinente, hysterische, tyrannische und diebische Kinder. Neills Hauptarbeit bestand in den ersten Jahrzehnten Summerhills nicht im Unterrichten, sondern darin, *Privatstunden, Privatunterricht* (*PL* = Private Lessons) in Form entspannter therapeutischer Gespräche zu geben. Neill betonte allerdings zunehmend die heilende Wirkung der freien Atmosphäre gegenüber der Wirkung des therapeutischen *Privatunterrichtes*.

1934 richtete Neill für kleinere Kinder einen Spielanalyse-Raum ein. Er benutzte auch eine Puppen-Familie: er gab dem Kind eine geeignete Puppe und wartete ab[384].

Neill sah in den gestörten Kindern wohl Leidensgenossen, Opfer einer unterdrückenden Charakterformung, und konnte bei ihnen mit seiner endlosen Geduld, Intuition und seinem rauhen Humor wahre Wunder wirken, während er normale ungestörte Kinder weniger verstand und sie ihn eher langweilten. Er schien (vor seiner Begegnung mit Reich) manchmal geradezu zu wünschen, daß Kinder über die Stränge schlagen, um dann seine psychologischen Theorien an ihnen erproben zu können. Manche Kinder fühlten sich auch als Opfer dieser Leidenschaft und berichteten später, ihm das erzählt zu haben, was er gar zu offensichtlich hören wollte, und einige fühlten sich dabei von ihm bedrängt und überrannt. Schon kleine Kinder diagnostizierten damals in Summerhill bei ihren Kameraden Vater- und Mutterkomplexe etc. (vgl. Croall 1984: 193 - 194).

Die Begegnung mit Reich in der zweiten Hälfte der 30er Jahre veränderte Neills Haltung zur Psychotherapie radikal. Neill lernte, daß es nicht ausreicht, durch Psychotherapie das Unbewußte bewußt zu machen, solange eine unfreie Gesellschaft durch Unterdrückung ständig neue Störungen bei allen ihren Mitgliedern produzierte. Psychologie mußte Prophylaxe sein, sich mit den Massen beschäftigen, mit den gesellschaftlichen Umständen, mußte eine gesunde gesellschaftliche Umgebung, individuelle Freiheit und freie gesellschaftlich / politische Verhältnisse fordern und schaffen helfen (vgl. Neill 1982: 321 f.).

Neill (1970b: 14; 1982: 268) kritisierte scharf seine frühere Überschätzung der Psychotherapie und verlor weitgehend das Interesse an individueller psychotherapeutischer Heilung.

384 „In der Zeit, als ich noch meine Spieltheorie anwandte, brachte ich unsere Handarbeitslehrerin dazu, mir Puppen dafür zu basteln: Vater, Mutter, Sohn und Tochter, alle natürlich mit Geschlechtsorganen. Ich ließ sie auf dem Boden herumliegen, und Kinder bis zu zwölf Jahren spielten mit ihnen." (Neill 1982: 190)

Er scheint die *PL* aber trotzdem nicht völlig aufgegeben zu haben, zumindest formuliert Neill (1982: 191) kurz vor seinem Tod, daß PL in Summerhill „heutzutage selten gegeben wird".

Die in der *PL* erhaltene Informationen mußte Neill strikt geheimhalten und auch bei Verhandlungen über Vergehen strikt verbergen, daß er den Täter kannte, und ruhig die Selbstverteidigungs-Lügengeschichte des Täters mit anhören.

Die *Privatstunden* (PL) standen in einem gewissem Gegensatz zur Selbstregierung durch die Vollversammlung: Die Versammlung übergab *psychologische* Fälle meist gern an Neill, weil sie den Kindern oft unheimlich waren. Manchmal aber mußte Neill solche Fälle auch gegen den Willen der empörten Versammlung an sich ziehen, die Neill Favoritismus vorwarf, weil er den Übeltäter seiner verdienten Strafe entzog.

Bei den oft erheblichen Störungen der Kinder gab es häufig gute Gründe für eine Feindschaft der Städter gegenüber der Schule: Ein Mädchen hatte z. B. in der Metallwerkstatt der Schule Münzen geprägt und damit in der Stadt Schokolade und Zigaretten gekauft[385] ; ein soeben aus Schweden angereister Junge stahl das Altartuch der Kirche und benutzt es in seinem Zimmer als Teppich. Andere Kinder stahlen in den Läden der Stadt. Neill konnte sich in beiden Fällen mit der Polizei arrangieren: das Mädchen wurde vom Schulgericht bestraft und mußte den Schaden bezahlen, der Junge das Altartuch zurückerstatten und schleunigst nach Schweden zurückkehren (vgl. Croall 1984: 188).

Auch die von Neill erzählten Abenteuergeschichten waren ebenso wie die *PL* und das *spontane Theaterspiel* Teil seiner psychologischen Tätigkeit:

Neill war ein außergewöhnlich guter und eindrucksvoller Erzähler, seine Geschichten[386] wirkten sehr auf die Kinder. In seinen bei den Kindern sehr begehrten spannenden Abenteuergeschichten traten die Summerhill-Bewohner als Hauptpersonen auf, und die Kritik der Zuhörer bestimmte den Handlungsverlauf mit.

Scheuen Kindern gab er mutige Rollen, die angepassten erhielten Schurkenrollen, er selbst glänzte meist durch Feigheit und Faulheit.

Neill erklärt dies Erzähltalent mit einer Eigenschaft, die jeden guten Erzieher (etwa Lane) kennzeichne: mit der Fähigkeit, emotional wieder das kindliche Niveau anzunehmen, *auf Wunsch wieder zum Kind zu werden, innerlich Kind geblieben, nie ganz erwachsen geworden zu sein* bzw. wie ein

385 „Rowna Ely remembers making coins in the metal shop and passing them off in the town for chocolate and cigarettes. ‚I don't remember any police arriving. But after a meeting in the hall, with Neill as judge, we were sentenced to three weeks without pocket money or visits to the pictures, until we had paid back the forged money'." (Croall 1984: 188)

386 Zwei der Geschichten wurden als Bücher veröffentlicht: *A Dominies Five*; (Neill 1924) und *Die Grüne Wolke* (1971c, ursprünglich *Last Man Alive*, 1938).

Kind sorglos schuldlos *Spaß haben*, Phantasien ausleben zu können, während Erwachsene häufig eher Spaß an Zerstörung finden.

18.3. Die 30er Jahre

In den 1930er Jahren wandelte sich die Schule vom *Experiment* zur *Demonstration* einer (offenbar funktionierenden!) freien Erziehung. Neill war ein im In- und Ausland gefragter Referent, seine Bücher wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. Einige Mittelschicht-Familien, häufig Intellektuelle, Künstler oder Linke, begannen, Kinder *aus Überzeugung* nach Summerhill zu schicken und die Schule nicht nur als letzte Möglichkeit zu sehen, ein schwer gestörtes Kind unterzubringen. Summerhill wurde informeller Treffpunkt für viele künstlerische, literarische und wissenschaftliche Intellektuelle, und es war ein **Zentrum linker und antifaschistischer Aktivitäten** während des spanischen Bürgerkrieges und zu Beginn des zweiten Weltkrieges (Croall 1984: 156 f.). Für manche Eltern war Summerhill auch nur eine Phase in ihrem raschen Wechsel von einer Überzeugung zur anderen: vom Spiritualismus zum Sozialismus über Summerhill zum Methodismus und Katholizismus.... Viele der Prominenten waren häufige Besucher in Summerhill. Gleichzeitig begann die große Besucherzahl ein (seitdem andauerndes) Problem zu werden.

In den 30er Jahren entdeckten die Massenzeitungen Summerhill. Auch um die wilden Gerüchte über die völlig gesetzlosen primitiven wilden Kinder, die ohne jede Manieren tun was sie wollen zu bekämpfen, veröffentlichte Neill 1937 *That Dreadful School*[387] .

In der Öffentlichkeit galt Summerhill - ähnlich wie die anderen beiden libertären Schulen *Beacon Hill* und *Dartington* - schlicht als *Kommunisten-*

---

387 Dieses 1936 auf der Schiffsreise von Südafrika nach England rasch zusammengeschriebene Buch war Neills meistbeachtete Veröffentlichung vor *Theorie und Praxis...* und erschien 1950 unter dem Titel *Selbstverwaltung in der Schule* als erstes Buch Neills auch in deutscher Sprache. Seine wesentlichen Passagen wurden später sämtlich in *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* übernommen.
That Dreadful School wurde recht freundlich aufgenommen und rezensiert, es erschien im April 1937 auch als Serie im *News Chronicle*. Die Kritik richtete sich weniger gegen den (zustimmend aufgenommenen) Inhalt als vielmehr gegen den Stil des Buches, gegen Neills Tendenz zur dogmatischen Behauptung und Polarisierung, seine unwissenschaftliche, oberflächlich vereinfachende Argumentation, sein kindliches Vergnügen, Erwachsene zu schockieren. Die inhaltliche Kritik konzentrierte sich auf die Freiwilligkeit des Schulbesuches.

schule, als unmoralisch, nudistisch[388], atheistisch, verrückt und gefährlich. Sie wurde bezeichnet als Mach-was-Du-willst-Schule, Rauch-und-Fluch-Schule, Küss-und-Rauch-Schule, Schule-wo-sie-küssen-und-schmusen, als Alptraum, als Schule ohne Regeln, als die erstaunlichste Schule Britanniens, in der alles Kopf steht[389].

Die Populärpresse verbreitete den Eindruck einer *Geh hin wenn du willst Schule*[390], in der die Kinder die meiste Zeit wild herumrennen, rauchen, fluchen, Scheiben einwerfen, grob zu den Lehrern sind und Neill als dummen alten Narren beschimpfen, alles nach Belieben zerstören und Nägel in Neills Klavier[391] schlagen. Pressefotografen bemühten sich, entsprechend gestellte Fotos zu machen von scheibeneinwerfenden rauchenden Kindern, die Neill in den Hintern treten, oder von einander demonstrativ umarmenden Jugendlichen (vgl. Croall 1984: 231 f.).

Neills überspitzende provozierende Darstellungen waren durchaus nicht unschuldig an diesem Bild.

18.3.1. Redner und Autor

Neill war ein brillanter und erfolgreicher, guter Redner, der stets großen Eindruck machte. Er genoß die Aufmerksamkeit und den Applaus, gelegentlich ähnelte die Stimmung einem Pop-Konzert. Neill sprach nicht zum Kopf des Publikums, sondern zum Bauch, sprach stets sehr direkt und bilderstürmerisch radikal, seine Reden spalteten das Publikum sofort in zwei entgegengesetzte Lager. Er hatte Spaß am Provozieren und drastisch über-

---

388 Die von Susan Isaacs geleitete und keineswegs radikalere Malting House School in Cambridge wurde als *prägenitales Bordell* bezeichnet.

389 In der umfangreichen Liste von Artikeln über Neill und Summerhill (Hemmings 1972: 205 - 208) finden sich u. a. folgende Artikel: *School without rules / Pupils may smoke and swear / Edgar Wallace for reading* (News Chronicle 10.08.1932). *Do-as-you-like-School* (Daily Sketch 11.10.1932). *Do-as-you-please-schools* (Daily Express 10.01.1933). *Everything is topsy-turvy at the most amazing school in Britain* (Sunday Mirror 24.03.1957). *Smoke-and-swear-school not up to standard, say men from Ministry* (Daily Mail 10.08.1957). *Kiss-and-smoke-school is a nightmare* (Sunday Dispatch 18.08.1957). *Who will help the Do-as-you-please-School?* (News Chronicle 18.09.1957). *The school where they kiss and cuddle* (Reveille 02.07.1959). *Sex - and a Headmaster* (Sunday Pictorial 27.01.1963).

390 Neill beklagte sich über den Ruf Summerhills als einer *Geh hin wenn du willst Schule* (go as you please school). Andererseits aber trug die von Neill 1923 verfasste erste Vorstellung seine Ausländerabteilung in Dresden genau diesen Titel: *A Go-As-You-Please-School* (Neill 1923b: 61 - 63).

391 Nägel ins Klavier schlagende Kinder als Beispiel tauchen auffallend häufig auf, auch bei Lane.

spitzten Pointieren[392] und redete nicht drumherum: Als Neill 1949 in einem Vortrag falsche Höflichkeit und Drumherumreden angriff und als Beispiel erwähnte, seine Tochter habe immer offen gesagt *Neill, ich muß scheißen*, verließen etliche Damen demonstrativ den Saal (Croall 1984: 336 - 337). Diese Art von Publicity mag den zweifelhaften Ruf Summerhills mitgeprägt haben.

Sein humorvolles, freundlich-zurückhaltendes, unaufdringlich bescheidenes und besänftigendes Auftreten stand dabei im Gegensatz zum Wortlaut seiner radikalen Predigt-Reden und nahm dem Wortlaut die Schärfe.

Neill berichtete in seinen Büchern und Vorträgen mit Vorliebe und übertriebener Häufigkeit Beispiele von scheibeneinwerfenden Kinder, davon, wie er sich von einem Kind schlagen ließ, wie er einmal seine Drechselbank mißhandeln ließ, wie er half, die Hühner des Nachbarn zu stehlen (die sofort zurückflogen), wie er einem Jungen beim Ladendiebstahl half (nach vorheriger Absprache mit dem Ladenbesitzer)... Zwar wird bei genauerer und ruhiger Betrachtung im Zusammenhang klar, daß er damit *Ausnahmen* beschreibt, die er - im Laufe seiner fünfzigjährigen Schulleitung - in *wohlerwogenen Einzelfällen* bei bestimmten schwer gestörten einzelnen Kindern zu *therapeutischen* Zwecken *ausnahmsweise* zuließ, förderte oder woran er sich beteiligte, um eine Heilung zu beschleunigen, oder auch, um den Spaß der Provokation zu verderben. Doch sind diese Beispiele keinesfalls hinreichend als Ausnahmen gekennzeichnet und täuschen beim üblichen flüchtigen Leser oder Zuhörer eine *Permissivität* Summerhills vor, die es tatsächlich so gar nicht gab und auch gar nicht geben sollte. Der Regelfall, nämlich daß jegliche Zerstörung, Gewaltanwendung und jeder Diebstahl in Summerhill

392 So soll er etwa auf die Frage, was er täte, wenn sein Kind Nägel ins Klavier hämmere, geantwortet haben, das Glück seines Kindes sei ihm wichtiger als ein Klavier (vgl. Croall 1984: 232). Diese typische überspitzte - aber wörtlich genommen unzweifelhaft richtige - Antwort verfehlt den Kern der Frage (Grenzsetzung) und provoziert unweigerlich das (dann heftig beklagte) Mißverständnis, Neill erlaube die Mißhandlung von Klavieren und betrachte diejenigen, die ein Kind daran hindern, als lieblose Rabeneltern, die ihrem Kind Schaden zufügen.
Schon Neills Beschreibung seiner Abteilung in Hellerau, die auch eine Art Grundsatzerklärung ist (abgedruckt in Kapitel 17.2.3.), enthielt äußerst verkürzende Äußerungen: Als die Kinder mit den von Neill gebauten Apparaten zur Erleichterung des Mathematikunterrichts nur Fußball spielten, schloß Neill daraus, daß freie Kinder eben keine Apparate brauchen. Dies klingt sehr nach dem Recht freier Kinder, mit sämtlichen Lehrmitteln Fußball zu treten.
Und zwei Seiten weiter: *Unsere Erziehung bedeutet in Kürze, dem Interesse des Kindes zu folgen. Das Kind muß sein Interesse ausleben, ob es nun Fensterscheiben-einwerfen oder Foxtrotts oder Frechheiten sind.* Allgemein und wörtlich genommen wäre dies genau das, was die Gegner Summerhill stets vorwarfen: Daß Kinder hier beliebig und ohne Regeln alles mißbrauchen, zerstören und grenzenlos frech sein dürfen. Neill hat dies zweifellos nicht so *gemeint*, er hat es jedoch so *geschrieben*, und seine Gegner haben ihm dies begreiflicherweise vorgeworfen.

durch Schulgesetz verboten und strafbar ist, und daß Neills private Drehbank wohlverschlossen und für Kinder unzugänglich war, gerät völlig aus dem Blick, die spektakulären dramatischen Ausnahmen dagegen sind in aller Munde, ohne daß ihr Sinn begriffen worden wäre. Die Populärpresse griff das durch Neills Überspitzungen mitgeprägte so sensationelle schiefe Bild begierig auf.

Neills Bücher scheinen direkt vom Kopf in die Maschine[393] geschrieben zu sein, sie sind für jedermann leicht und angenehm zu lesen, gerade weil sie mit grob vereinfachenden, verallgemeinernden Begriffen und Gegensätzen auskommen und eher frei gehaltenen Reden ähneln.

Neill kümmert sich in seinen Büchern[394] nicht um die *Fachwelt* und ihre Forschungsergebnisse, Theorien, Nachweise und Diskussionen. Er führt keine ernsthaften, sachlichen Auseinandersetzungen mit *für* und *wider*, sondern hat von vornherein stets unbezweifelbar recht und bietet eine Mischung aus verallgemeinernden Behauptungen, Bekenntnissen, Beispiel-Erzählungen und Geschichten, und nimmt ihnen gelegentlich humorvoll die Schärfe. Eine klar formulierte Theorie sucht man bei ihm vergeblich, seine Texte sind keineswegs sorgfältig ausformuliert, seine Begriffe nicht definiert und durchgearbeitet, sondern er schreibt in der Umgangssprache mit all ihrer Vieldeutigkeit und Kontextabhängigkeit.

Man kann bei Neill mit Leichtigkeit einander direkt entgegengesetzte Äußerungen finden, sogar zu ganz eindeutigen Fakten[395] . Seine Kritiker können durchaus zu Recht mit Neill-Zitaten argumentieren. Die teilweise sympathisierende Kritik von Louise Bates Ames (Summerhill pro und contra: 57 - 71) zeigt z. B. neben etlicher berechtigter Kritik[396] beispielhaft die verbreiteten Mißverständnisse und Fehlschlüsse[397] , die selbst bei einer so qualifi-

---

393 Das Unterrichtskapitel in *Selbstverwaltung in der Schule* etwa besteht weitestgehend aus Abschweifungen zu anderen Themen, was Neill am Kapitelende selbst anmerkte - und das Kapitel dann unverändert unter der völlig unzutreffenden Überschrift in Druck gab.

394 obwohl er durchaus belesen war!

395 So schreibt Neill (1982: 246): ... „ich bin nie in einer Partei politisch oder auf andere Weise aktiv geworden.“ um nur 9 Seiten später (1982: 255) erneut seinen schon zuvor (1982: 120) beschriebenen Eintritt in die Labour-Party 1913 zu erwähnen.

396 Sie kritisiert u. a. Neills doktrinäre Schwarz-Weiß-Malerei, grobe Vereinfachungen, Übertreibungen und Kurz-Schlüsse ohne hinreichende Information und seine ungenaue und uneinheitliche / gegensätzliche Verwendung von Begriffen wie *Respekt*.

397 Sie kritisiert, daß Neill die Kinder völlig gewähren lasse, ihnen keinerlei Verbote entgegenstelle, sie sogar zu schlechtem Betragen ermuntere, damit sie sich ausleben, etwa beim Fensterscheiben-einwerfen oder Unterricht-schwänzen, und Fehlverhalten sogar belohnt. Obwohl jeder Einzelheit problemlos durch ungenau-übertreibende Neill-Äußerungen belegbar ist (!) entsteht hier ein - weitverbreitetes - grundfalsches Bild, das die Selbstregierung mit ihren umfangreichen Schulgesetzen, Verboten, Strafen und Gerichtssitzungen völlig ignoriert und Neills Erziehung deshalb mit purer Nachgiebigkeit identifiziert.

zierten Erziehungs-Fachfrau entstanden, und woran Neills verkürzten, unzusammenhängenden Darstellungen mitverantwortlich sind.

18.3.2. Linksaußen in der Reformschulbewegung

Seine vielfach bewunderte absolute Weigerung, im Umgang mit Kindern irgendwelche Kompromisse einzugehen, isolierte Neill, und dies wiederum strukturierte seine Wahrnehmung der Außenwelt.

Summerhill war nicht die einzige Reformschule, sondern wurde oft gemeinsam genannt mit der von Bertrand und Dora Russell geleitete *Beacon Hill School* und dem von Bill Curry geleitet *Dartington Hall.* Diese drei auf der Kinderpsychologie aufbauenden Schulen mit vielen gestörten Kindern bildeten mit Abstand den äußersten linken Flügel der *progressive schools,* wobei Neill als der radikalste Vertreter galt. Gemeinsam[398] schimpfen sie auf den Rest der *progressiven Schulen,* die wiederum oft nicht gern mit den radikalen dreien in Verbindung gebracht werden wollten.

Neills Abneigung gegen die weniger radikalen Reformschulen, insbesondere gegen die den deutschen Landerziehungsheimen vergleichbaren Eliteschulen, war unüberwindlich und völlig undiplomatisch.

‚Ihre Sache mag der Dalton Plan oder das Höhere Leben oder der Literarische Stil oder die Lange Treppe sein, während meine Sache Selbstregierung und Freiheit von Moralerziehung ist.‘[399]

Später sprach er von *Schlacht* zwischen ihm und den *Kompromißschulen* der *Bedales, Barnes, Lyward Brigade* mit ihrer Respektabilität und Religion, geleitet von Männern, die zwar seit Jahren tot, aber immer noch nicht begraben seien (Croall 1984: 335 f.).

Obwohl er nur ungern Verbänden angehörte, hatte Neill im **Oktober 1932** an der Gründung einer Vereinigung der *Progressive schools* teilgenommen und sich - ohne Begeisterung - angeschlossen[400], trat aber zum Entsetzen

---

398 David Wills gehörte ebenfalls zu der Vereinigung progressiver Schulen und nahm auch an den Treffen teil. Er hätte gut zu den dreien gepasst, wird aber nicht erwähnt (vgl. Croall 1984: 165 Fußnote).

399 „Your bee may be the Dalton Plan or the Higher Life, or Literary Style, or the Long Stair, while my bee is self-government and freedom from moral teaching“ (Artikel von Neill im Oktoberheft 1932 der New Era, zitiert in Croall 1984: 166).

400 Ursache war wohl die Gründung eines amtlichen Komitees, das Vorschriften und Regeln für Privatschulen erlassen sollte. Neill fürchtete einerseits jede Einmischung amtlicher Stellen. Denn jeder Inspektor würde gewiß von irgendeinem respektlosen sechsjährigen Schüler mit ‚Wer, zum Teufel, bist du?‘ (who the fucking hell are you?) begrüßt werden, mit ungewissen Folgen für die Schule. Andererseits sah er die Gefahr, daß auf den Expertenrat der reaktionären *respektablen alten Totenköpfe* der Eliteschulen (*Badley and Co.*) hin Regeln und Kri-

von Dora Russell und Bill Curry schon im **Januar 1934** wieder aus wegen seiner übergroßen Abneigung gegen die Eliteschulen und *Kompromißschulen* und ihre Tagungen.

Auch nach dem Krieg blieb er innerhalb der Reformschul-Bewegung und deren Konferenzen als Radikaler isoliert und ignoriert. Neill verachtete die weniger radikalen *Kompromißschulen* weiterhin. Andererseits schloß man im Rest der Versammlung Wetten ab, wie lange der alte Neill wohl diesmal brauchen würde, um bei seinem Lieblingsthema Sex zu landen. Manche wollten ihn einfach ausschließen, zu seinen ganz wenigen Freunden dort gehörten John Aitkenhead und Morag Aitkenhead, die die Kilquhanity School leiteten.

1932 veröffentlichte Neill *The Problem Parent* (Die Problem-Eltern).

18.3.3. Neill in der linken Politik

In den 20er und 30er Jahren gab es auch in England einen großen Enthusiasmus für die sozialen, politischen und sexuellen Reformen der Sowjetunion: die Abschaffung des Religionsunterrichts in staatlichen Schulen, die Abschaffung der Schuluniformen, der Körperstrafen und Hausaufgaben, die Gleichstellung und Gleichbezahlung aller Lehrer und Koedukation an allen Schulen. Besucher der neuen Sowjetländer - darunter auch John Dewey und Dora Russell - beschrieben die radikalen pädagogischen Reformen dort. Der Sowjetstaat übernahm per Dekret die allermodernsten Erziehungskonzepte, während europäische und amerikanische Reformpädagogen erst darüber redeten: Montessorierziehung, Rhythmische Gymnastik, allgemeine Koedukation, Selbstregierung, Arbeitsschule, generelles striktes Verbot der Körperstrafen[401] . Daß diese Reformen dann nur äußerst unvollkommen in die

---

terien erlassen würden, die für die Mehrzahl solcher Schulen taugten, nicht aber für die *allerextremsten pädagogischen Kommunisten* wie Neill, Russell und Curry („the out and outer bolshies of education", Neill im Brief an B. Russell, etwa Dezember 1930, in Croall 1984: 167).

401 Ähnlich wie auch G. B. Shaw, H. G. Wells, Ethel Mannin, und John Dewey besuchte auch Dora Russell Sowjetrußland 1920 als eine der ersten Besucherinnen. Sie fand, daß *Montessori-Ideen, aber auch Eigenheiten englischer Pionierschulen wie Rhythmische Gymnastik nach Dalcroze* übernommen wurden. („found that the ideas of Montessori were being taken up, as well as certain features of English pioneer schools such as Dalcroze Eurhythmic." (Dora Russell in Croall 1984: 239))
Ein anderer Besucher formulierte auf einer NEF-Konferenz: „The New Education debates co-education: it is axiomatic in Russia. The New Education debates self-government: in Russia schools self-government is practised to a degree that would be positively indecent to the Etonian Mind. ... New Education debates constantly the Question of corporal punishment: Soviet Russia has made corporal punishment illegal by national edict, and a te-

Praxis umgesetzt wurden und ab Ende der 20er Jahre unter Stalin ganz gestoppt und zurückgenommen wurden, wurde im Ausland nur äußerst langsam bekannt. Die meisten Enthusiasten - wie Neill[402] - glaubten es über lange Jahre nicht und wollten es auch nicht glauben.

Viele Lehrer und auch Eltern in Summerhill waren linksgerichtet, etliche gehörten der KP an. Neill selbst[403] schwankte zwischen der unabhängigen Sozialdemokratie und den Kommunisten, trat aber weder der KP noch der ILP bei[404], weil er allgemein nur ungern Verbänden angehörte und weil ihm die *Politik Summerhills* über alles ging: eine feste Bindung an einen Verband oder eine Partei hätte der Schule schaden können. Wegen der Gefahr, als *rote* Schule angesehen zu werden, sah er auch das Parteiengagement der Lehrer nicht gern, obwohl er durchaus nichts dagegen unternahm. Trotzdem wurde die Schule von Gegnern gelegentlich schlicht als kommunistische Schule bezeichnet. In einem Brief an Bertrand Russell bezeichnete Neill sich und Russell als die einzig radikal kommunistischen Erzieher[405].

Viele der Erwachsenen in Summerhill nahmen sehr aktiven Anteil an der Lokalpolitik in Leiston und beteiligten sich auch an der Gründung einer lokalen Monatszeitung *The Leiston Leader*, die von fast der Hälfte der Einwohner gekauft wurde. Für die ersten Nummern stellte Neill seine Vervielfältigungsmaschine zur Verfügung. Auch die Summerhill-Kinder beteiligten sich gern an den politischen Aktivitäten, schrieben Transparente, adressierten Umschläge, verteilten Flugblätter, besuchten Versammlungen. Neill mißbilligte die Einbeziehung der Kinder und schritt ein, als Angestellte sie die Zeitung *Daily Worker* verkaufen lassen wollten, die Zeitung, die Neill abonnierte und für die er manchmal schrieb. Denn Neill betonte, daß freie Erziehung einen freien offenen Geist erlauben müsse und die Kinder darum von jeglicher politischer *Formung* durch Erwachsene geschützt werden müs-

---

acher has been dismissed for even slapping a child. ... Every Soviet school is an activity school.“ (John Lister in Croall 1984: 239, „...“ dort)

402 „,The truth is that I *wanted* to believe in the new order; I wanted to think that the new education in Russia was wonderful‘. Neill was not alone in pinning his reforming hopes to the Soviet flag in the aftermath of the Russian Revolution“ (Croall 1984: 237).
Noch 1932 (in *The Problem Parent*) beschrieb Neill Rußland als das wunderbarste Land der Welt. 1934 nannte er die Demokratie in Summerhill *vollständiger als jede andere Demokratie, vielleicht mit Ausnahme eines Sowjetdorfes in Rußland*, und noch 1937 bezeichnete er Rußland als *kreative Zivilisation* und beantragte ein russisches Einreisevisum, das ihm jedoch ohne jede Begründung verweigert wurde. Etwa zu dieser Zeit begannen seine Zweifel und seine sich über Jahre hinziehende Desillusionierung.

403 Siehe zur politischen Betätigung Neills und Summerhills in den 30er Jahren Croall (1984: 241 - 247).

404 Ob er aus der Labour Party, der er 1913 beigetreten war, wieder austrat oder nicht, bleibt offen.

405 „the out and outer Bolshies of education“ (Neill in einem Brief an Bertrand Russell, etwa Dezember 1930, zitiert in Croall 1984: 167).

sen: vor religiöser, aber auch politischer Propaganda jeglicher Art (vgl. Croall 1984: 240 - 244).

Einige Schüler wurden später selbst Mitglieder der Kommunistischen Partei und führten - auch nachdem sie Summerhill längst verlassen hatten - politische Debatten mit Neill, der die Sowjetunion seit der zweiten Hälfte der 30er Jahre als tyrannische Diktatur sah, die jegliche Freiheit unterdrückt. Direkt nach dem 2. Weltkrieg schrieb Neill einem kommunistischen Ex-Schüler, daß er nicht verstehe, wie jemand nach einem Leben in Summerhill, wo niemand einer Fahne oder einem Portrait salutiert, einer UdSSR zustimmen könne, die Musikern vorschreibt, was sie nicht komponieren dürfen. Unter *diesem* Kommunismus könne Summerhill kaum bestehen:

‚Ich will Kommunismus, d. h. eine Nicht-Profit-Gesellschaft, PLUS die Unabhängigkeit des Individuums, für die Summerhill steht.‘[406]

Und er fürchte, sein neues Buch könnte ihn als antikommunistischen Dummkopf erscheinen lassen, so daß seinem Schüler eines Tages befohlen werden könnte, ihn an die Wand zu stellen und zu erschießen.

Doch auch Neill selbst war politisch aktiv. Er abonnierte und las linke Bücher und äußerte sich in Briefen deutlich und ausführlich über die politische Lage. Er schrieb im Sept 1933 für die ILP über Summerhill und lehrte 1932 an der ILP Sommerschule über *die freie Schule*.

Neill war überzeugter Internationalist und hatte - auch infolge der Erlebnisse in Deutschland und Österreich - eine ausgeprägte Abneigung gegen Nationalismen jeder Art. Er beteiligte sich - wie viele Sozialisten - am Kampf gegen den Faschismus mit all seiner Angst und Autorität.

Summerhill nahm - ebenso wie auch Beacon Hill und Dartington Hall, und soweit es dies finanziell verkraften konnte - in den 30er Jahren eine Anzahl Juden und andere geflüchtete Deutsche u. a. auf, ermöglichte ihnen teilweise erst die Einreise aus Deutschland oder deutsch besetztem Gebiet, oder suchte sie weiterzuvermitteln (vgl. Croall 1984: 246).

---

406 „‚Most of us at some time became communists,‘ Gordon Leff recalls, ‚but Neill couldn't understand this. ‚I don't understand how you can be a communist if you believe in freedom,‘ he would say. We saw Russia in a quite different way then; it took a long time to see that it had become another tyranny.‘“ (Croall 1984: 244)
Kurz nach dem 2. Weltkrieg schrieb Neill an einen (kommunistischen) ehemaligen Schüler:
„You must know that Summerhill couldn't possibly exist under communism as it shapes today ... see our kids salute any flag or portrait? ... I want communism, i. e. a non-profit society PLUS what Summerhill stands for ... independence of the individual. How you after a life at Summerhill can approve of the USSR telling musicans what they mustn't compose, I dunno. ... My new book ... I fear will give the impression that I am an anti-communist bloke. So that when der Tag comes you may be commanded to shove me up against the Cottage wall and say Fire.“ (Croall 1984: 245; „...“ dort)

Seit Sommer 1936 kam der Spanische Bürgerkrieg hinzu. Summerhill organisierte eine Spendenwerbe-Veranstaltung für die Spanienhilfe. Nach der Bombardierung von Guernica durch die Luftwaffe nahmen Neill und seine Frau kostenlos einige Flüchtlingskinder auf.

Linke Theatergruppen spielten politische Stücke und hielten zwei ihrer Sommerschulen in Summerhill ab. Summerhill-Eltern und einige Ex-Schüler waren an vielen Hilfsaktionen für das republikanische Spanien beteiligt, Summerhill nahm auch die Kinder zweier Kämpfer der Internationalen Brigaden auf.

18.3.4. Auslandsreisen: Skandinavien, Südafrika

Auf mehreren Reisen sprach Neill in den 30er Jahren in Skandinavien vor vollen Häusern, und Übersetzungen seiner Bücher erschienen. In Stockholm traf er Alfred Adler zum Abendessen.

Das größte Interesse im Ausland fanden seine Bücher in **Südafrika**[407] , und auf Einladung der *Transvaal Teachers' Association* traf Neill am 27. Juli 1936 zu einer siebenwöchigen Vortragsreise in Südafrika ein, auch mit der Absicht, dort eine weitere Schule zu gründen. Er sprach vor stets vollen Hallen und erregte großes Aufsehen, insbesondere weil er sich offen mit der sehr mächtigen und sehr konservativen Niederländisch Reformierten Kirche anlegte. Diese erregte sich über die Psychoanalyse, Neills Atheismus, seine Autoritätskritik, seine freiheitlichen Auffassungen von Sexualität und Ehe, daß er (angeblich) Kindern erlaube, nach Herzenslust zu rauchen, zu fluchen und zu stehlen.

Neill kritisierte im Gegenzug die theologische Rechtfertigung der Apartheid, die harte Bestrafung der Kinder (Prügel), das Verbot von Tanzvergnügen sowie die fehlende Sexualaufklärung. Er wiederholte auch seine schon in den *Problem*-Büchern geäußerte Auffassung, das Schulsystem habe die politische Aufgabe, *die Leute niederzuhalten*. Die Universität Stellenbosch lud ihn aufgrund der kirchlichen Kritik umgehend wieder aus.

Die Schulgründungsvorbereitungen liefen gut an, die Finanzierung der Baulichkeiten und der Anfangsphase war durch einen Unterstützerkreis in Johannesburg gesichert. Die Summerhill-Lehrer Cyril Eyre und Lucy Francis sollten das südafrikanische Summerhill leiten. Wegen der massiven Opposition der reformierten Kirche wurde jedoch nichts daraus (vgl. Croall 1984: 226).

407 Zur Südafrikareise siehe Croall (1984: 222 - 227).

Im 1936 erschienenen Buch *Is Scotland Educated?*, das nur wenig verkauft und wenig rezensiert wurde, stellte Neill fest, daß er zwar in London, Oslo und Stockholm große Hallen füllen könne, in Leiston aber kaum erwähnt wird. Trotzdem sprach er auch in England vor großen Zuhörerscharen.

18.3.5. Begegnung mit Wilhelm Reich und die Haltung zu Freud und zur Sexualität

18.3.5.1. Therapie bei Reich

Bei seiner Vorlesung an der Universität Oslo im Winter 1935 (oder 1936 oder 1937[408]) teilte man Neill mit, daß auch Wilhelm Reich im Publikum sei. Neill hatte auf der Überfahrt gerade Reichs *Massenpsychologie des Faschismus* (auf deutsch) gelesen und rief nach dem Vortrag Reich an, der ihn zum Abendessen einlud. Sie korrespondierten einige Monate[409], Neill las weitere Bücher Reichs, die ihn begeisterten. Im November 1937 nahm Reich ihn als Patienten an. Die Beziehung zu Reich und zu Lane waren die wichtigsten und einflußreichsten seines Lebens, wobei Reich für die *Person* Neills (nicht für die *Arbeit* in Summerhill) noch wesentlicher war als Homer Lane.

Neill hatte zeitlebens eine schwache Gesundheit und etliche Krankheiten. Als die Ärzte ihm nicht helfen konnten, begab er sich in den 20er Jahren mit großem Erfolg zu einem befreundeten Heilpraktiker und lebte seitdem vegetarisch.

Zu seinen Gesundheitsproblemen trugen die emotionalen Schwierigkeiten erheblich bei. Neill konnte kaum Zuneigung ausdrücken, kam mit emotionalen Forderungen Erwachsener nicht zurecht und hatte nur sehr wenige enge Freunde, wobei auch stets die Freunde die Initiative ergriffen hatten. Auch konnte Neill Konflikte mit anderen Erwachsenen auf persönlicher Ebene sehr schwer vertragen und war zu manchem bereit, sie zu vermeiden. Damit

408 Obwohl die Begegnung mit Reich eines der wichtigsten Ereignisse in Neills Leben war, ist die Datierung höchst unklar, was aber bislang niemandem auffiel. Die vier bestinformierten Autoren nennen drei verschiedene Jahre! Croall (1984: 250) datiert auf 1935. Placzek (1989: 7) schreibt: Sie „trafen sich erstmals 1936 in Norwegen". Hemmings (1972: 119) datiert auf 1937, was er wohl von Neill übernimmt: „Ich begegnete ihm zum erstenmal im Jahre 1937. Ich hielt eine Vorlesung an der Osloer Universität"... (Neill 1982: 173).

409 Die Korrespondenz beginnt am 22. März 1936 mit den Worten: „Lieber Reich, erinnern Sie sich, daß ich Ihnen von einer Frau Tracey erzählt habe" ... (Placzek 1989: 29). Dies spricht für eine Datierung des ersten Treffens auf 1935. C. Tracey war übrigens 1945 eine der drei Frauen, die Neill heiraten wollten.

mag zusammenhängen, daß er auch bei sachlich scharfen Gegnern allgemein keine persönliche Gegnerschaft hervorrief, sondern häufig ein ausgeprägtes persönliches Wohlwollen. Statt Personen attackierte Neill vor allem Institutionen, Haltungen und Ideen. Am wohlsten und entspanntesten fühlte er sich in gleichrangigen und deutlich vorstrukturierten, unpersönlichen (Arbeits-) Situationen und Beziehungen. Seine *Nicht-Eingriffs-Politik* war nicht nur durch seinen Glauben an die Freiheit des Kindes bedingt, sondern ebenso Sache seines Temperaments.

In den Weihnachtsferien 1937 besuchte Neill 2 Wochen lang Reich und hatte 10 - 12 Therapiesitzungen. Auch 1938 machte er einen längeren Besuch, und bevor Reich im Sommer 1939 in die USA übersiedelte, erfolgte im April 1939 ein letzter Besuch als Patient. Die nur wenige Wochen dauernde (auf *Körpermassage* beruhende) *Vegetotherapie* bei Reich half Neill weit mehr als alle bisherigen Therapien bei Homer Lane, Maurice Nicoll und Wilhelm Stekel, deren *Deutungen* zwar Neills Verstand, aber kaum seine Gefühle berührten.

Neill war fast unfähig gewesen zu hassen. Reich schaffte es, ihn wütend zu machen und ihm einige gewalttätige Gefühlsausbrüche zu entlocken. Die Verspannungen des Nackens und des Magens verschwanden, er lernte, seine bislang verborgenen Gefühle auszudrücken.

Die Analyse bei Reich, aber auch der Tod seiner Mutter (1934) und seines Vaters (November 1937) ermöglichten ihm auch, sich an Kindheitserlebnisse zu erinnern und veranlaßten ihn, sich mit seiner Kindheit zu befassen und sie aufzuschreiben. Dies wurde später als erster Teil seiner Autobiographie veröffentlicht.

Sexuelle Probleme Neills waren einer der Hauptgründe für die Therapie bei Reich. Er kam trotz aller Hemmungen schwer zurecht mit seiner Vernunftehe ohne jede Sexualität mit *Mrs. Lins*. Obwohl viele junge Frauen um ihn herum ihn verehrten und bewunderten, blieb Neill seiner Frau im allgemeinen treu, mit einer großen Ausnahme[410] : Anfang der 30er Jahre verliebte er sich in eine nach Summerhill gekommene junge österreichische Frau. Die beiden konnten sich nur sehr selten sehen, und in Briefen an Reich beklagte Neill das sexlose Leben, daß ihn zerstöre. Er litt an Kopfschmerz, war deprimiert, unzufrieden und haßerfüllt, fühlte sich dumpf und tot. Neill hätte seine Liebe zu *Helga* (fiktiver Name) gern offen gelebt, ihm waren die Heimlichkeiten, erfundenen Geschäftsreisen und Hotelzimmer unter falschen Namen zuwider. Doch das hätte die Existenz der Schule ruinieren können, und dazu war er nicht bereit.

---

410 Offenbar war dies die erste langandauernde, tiefgehende Liebesbeziehung Neills, wenn auch unter großen äußeren Schwierigkeiten und erst im Alter von etwa 50 Jahren.

Die heftige und tiefgehende Liebesaffäre blieb geheim, obwohl Frau Neill vor 1936 davon erfuhr, und dauerte mit Höhen und Tiefen wohl bis 1938, als *Helgas* Loyalitätsgefühl für Ehemann und Kind überwogen.

Erst als 1940 die Affäre mit *Helga* in Freundschaft übergegangen war, war Neill in der Lage, die Sache mit seiner Ehefrau zu diskutieren. Sie arrangierten sich, und Neill erhielt sexuelle Freiheit. In *The Problem Teacher* (Neill 1939) betonte er, daß Liebe und Ehe keineswegs identisch seien, die Ehe könne die Liebe behindern. Er fordert, daß die Liebe frei sein soll.

18.3.5.2. Sexualität in Summerhill

Neill war praktisch von Anfang an ein Vorkämpfer freier Sexualität, wobei die Entwicklung bemerkenswert ist.

Schon in *A Dominies Log* (1915) träumte Neill von einer Schule mit Sexualaufklärung, wollte Kindern im Grundschulalter allerdings noch vom Klapperstorch erzählen. Von Lane beeinflusst, sprach er sich in *A Dominie in Doubt* (1921) dann für die schlichte volle Wahrheit in der Sexualerziehung aus, *sofern* die Kinder danach *fragten*, sah aber wenig Hoffnung, solange Eltern und Lehrer selbst voller sexueller Komplexe waren und Sexualität als etwas eigentlich Unanständiges betrachteten.

Auch durch die Therapie bei Stekel beeinflusst (mit dem er auch weiterhin in freundschaftlichem Brief- und Besuchs-Kontakt stand), fordert er in *The Problem Child* (1926) auch offene Gespräche und Information der Kinder über Masturbation als einer natürlichen und unschädlichen Sache ohne Schuld. Erst das *Verbot* erzeuge Probleme, indem es Schuldgefühle erzeuge und das Interesse auf die verbotene Handlungen fixiere und so dem Glück des Kindes schade (vgl. Croall 1984: 149 - 151). Schließlich befürwortete er 1936 in *That Dreadful School* auch die geschlechtliche Betätigung jugendlicher Paare.

Reich hatte an Neills Haltung zur Sexualität bei Jugendlichen kritisiert, daß sie eher intellektuell denn emotional sei, daß Neill ein Sexualleben seiner Schüler zwar passiv toleriere, nicht aber auch aktiv gutheiße und unterstütze *(approve)*. Neill akzeptierte diese Kritik zwar weitgehend als berechtigt, befürchtete aber, daß seine Schule dann - ebenso wie das Little Commonwealth - aus sexuellen Gründen (bzw. Vorwänden) geschlossen werden könnte und war deshalb nicht bereit, zur aktiven Unterstützung überzugehen[411]. Dies hätte nach seiner Meinung nur zur Folge gehabt, unnütz zum

411 „We often had long discussions about the sex question. ‚Neill‘, he said, when I first knew him in Norway, ‚you are wrong. You ‚dulden‘ adolescent sex where you ought to ‚bejahen‘ it.‘

Märtyrer zu werden und die anderen Freiheiten, die Summerhill bot, zu zerstören. Hier war einer der wenigen Punkte, wo er ganz pragmatisch einen Kompromiß mit gesellschaftlichen Beschränkungen schloß.

Neill setzte seine Vorstellungen von sexueller Freiheit auch konsequent praktisch um. Schon 1915 hatten ein Rezensent von *A Dominies Log* vermutet, Neill befürworte den Geschlechtsverkehr zwischen seinen Schülern (Weekly Dispatch 14.11.1915; nach Hemmings 1972: 21). Nacktheit war in Summerhill für Erwachsene wie Kinder beim Baden oder bei warmem Wetter im Garten selbstverständlich, Badezimmertüren waren unverschlossen (obwohl jeder Benutzer sie hätte verschließen können). Die unter 11jährigen Jungen und Mädchen wohnten ganz selbstverständlich in gemeinsamen Zimmern, die älteren getrennt. Doch schon in Lyme Regis schliefen Kinder (besuchsweise) gelegentlich zusammen, obwohl Geschlechtsverkehr eher die Ausnahme war und es meist beim Petting blieb. Doch fast alle hatten ihre *Affären*, und Ältere teilten oft das Bett miteinander. Affären zwischen älteren Schülern und Erwachsenen (Eltern, Lehrer) waren selten und galten nicht als Problem, und es gab auch Affären mit Dorfjugendlichen.

Die Lehrer und auch Neill waren durchaus mit Grund besorgt, wenn sie etwa beim abendlichen Lichtausschalten feststellten, daß viele Jungen mit in den Betten ihrer Freundinnen schliefen. Einige Lehrer brachten das Thema mehrfach vor die Vollversammlung, doch Neill weigerte sich während des Zweiten Weltkrieges trotz vieler Vorstöße, etwas dagegen zu unternehmen: er *wollte* es nicht verbieten[412].

Neills freien Ansichten standen im Gegensatz zu den Ansichten in der Umgebung außerhalb Summerhills. Eine seiner Hauptsorgen war, daß ein Mädchen durch das freie Sexleben schwanger werden könnte. Weil Sex unter 16 gesetzlich nicht erlaubt war und die meisten Eltern dagegen waren,

---

‚Dulden' meant tolerate while ‚bejahen' meant active approval. I argued that I was running a school while he wasn't. I told him that to allow a full sex-life to adolescents would mean the end of my school if and when the government heared about it. He was not convinced, but one day when driven into a corner, he smiled and said: ‚I guess if I'd a school I'd have to be a damned coward, too.' ‚Reich,' I said, ‚you couldn't run a school. You are far too impatient and dictatorial.'" (Neill 1958; hier zitiert nach Hemmings 1972: 123).

412 „Erna Gal recalls: ‚There were young lovers there, but Neill never said a word. I was sometimes worried when I went round to put the lights out and see wether they were in bed. Sure enough, they were - but with their girl friends. I went to Neill several times, and brought it up at the meeting. I said to him, ‚Is this all right that the young people are in bed with each other; I don't object personally, but are you going to do anything about it?' I was worried that something would happen one day. For Neill this was a difficult question, and he was not very willing to put his foot down or do anything, he didn't want to influence the children. He never ticked them off for it, he wouldn't do that.'" (Croall 1984: 279; der Bericht betrifft die Zeit 1940 - 1945 in Wales).

konnte Neill den Jugendlichen keine Empfängnisverhütungsmittel geben und mußte sich mit der Warnung vor den Folgen einer Schwangerschaft begnügen.

Neill betonte in der Öffentlichkeit, daß er von keinen Schwangerschaften[413] in seiner Schule wisse. Privat war er aber äußerst besorgt und bat manche Eltern darum, Pessare[414] für ihre Töchter zu besorgen, was die Eltern aber fast immer ablehnten. Einige Eltern meldeten stattdessen ihre Töchter ab.

Während Neill vertrauensvoll wegsah und hoffte, tendierte *Mrs. Lins* dazu, die Jungen aus den Mädchenbetten zu werfen. So war es möglicherweise mehr Glück (oder berechtigtes Vertrauen) als gutes Management, daß es - zumindest soweit bekannt[415] - in Summerhill weder Schwangerschaften noch Abtreibungen gab (vgl. dazu Croall 1984: 196 - 198).

Anscheinend bemühte Neill sich, die in Summerhill herrschende sexuelle Freiheit nicht allzu bekannt werden zu lassen. So beantwortete er 1936 die Frage, warum seine jugendlichen Jungen und Mädchen in separaten Zim-

---

413 „*Hat es in Summerhill je einen Fall von Schwangerschaft oder A btreibung gegeben?* Ich habe nie von derartigem gehört, und ich nehme an, daß ich es von den Eltern erfahren hätte, wenn ein Mädchen schwanger geworden wäre." (Neill 1971b: 29) ...
„Ich hasse den Gedanken an Abtreibung, aber ich sehe ihre Notwendigkeit ein." (ebd.)
„Natürlich dürften Jugendliche in Summerhill miteinander geschlafen haben, zumal es eine Schule ist, wo abends kein Lehrer mit der Taschenlampe seinen Rundgang macht. Wie wir in all den fünfzig Jahren ohne eine Schwangerschaft davongekommen sind, weiß ich nicht. *Eine* Erklärung mag die sein, daß die Kinder am Schicksal der Schule starken Anteil nehmen. Es mag ja Schwangerschaften gegeben haben, von denen ich nie erfuhr, doch kann ich mir andererseits nicht vorstellen, daß irgendwelche Eltern die Neuigkeit vor mir geheimgehalten hätten." (Neill 1982: 273)

414 Dies bezieht sich auf die erste Hälfte der 40er Jahre (vgl. Croall 1984: 279).
„In einem meiner Bücher habe ich erwähnt, daß mich einmal ein paar heranwachsende Mädchen fragten, ob sie sich ein Pessar einsetzen lassen dürften. Ich sagte ihnen, ich könne ohne die Einwilligung ihrer Mütter nichts unternehmen. Ich schrieb den Müttern. Nur zwei von sechs stimmten zu, und dabei waren alle sechs Mädchen seit ihrem siebten oder achten Lebensjahr auf meiner Schule. Die Geschichte liegt vierzig Jahre zurück, und ich frage mich nur, wie viele Mütter heutzutage zustimmen würden." (Neill 1982: 273)

415 Vergleiche allerdings folgende Stelle aus einem Brief an Reich vom 14. Oktober 1950:
„Du wirst Dich sicher noch an die vielen Gespräche erinnern, die wir in Oslo und N. Y. über das Problem geführt haben, inwieweit man in der Frage des Liebeslebens von Jugendlichen auf deren Seite stehen soll. Ich glaube, es ist nur dann sinnvoll, wenn sie Freiheit von frühauf hatten. Zum Beispiel: Ein Paar kam erst spät nach S'hill. Ich bejahte ihre Liebesbeziehung. In den Ferien sind sie zusammen, und sie wird *schwanger* ... und macht mich dafür verantwortlich. Der erste Fall dieser Art in 30 Jahren. Ich werde zur alten Methode zurückkehren und es einfach ablehnen, unzuverlässige Jugendliche zu unterstützen und damit, d. h. durch übles Gerede, Haß und Angst, mein Leben zu gefährden. Nein, man kann nur bei jenen Kindern ‚auf deren Seite' sein, die Freiheit von Anfang an gehabt haben. Die anderen werden einen einfach *ausnutzen*. Und in meinem Alter ist es einfach zuviel für mich, noch Verantwortung für jene zu übernehmen, die sie nicht einmal für verteidigenswert halten." (Placzek (Ed.) 1989: 432; „..." dort)

mern schliefen, übertrieben abwehrend damit, Summerhill sei eine Schule, kein Bordell (vgl. Croall 1984: 223). Er scheint (vielleicht infolge der Schwangerschaft) später pragmatisch eine etwas striktere Haltung eingenommen zu haben und erließ ein nicht näher erläutertes Verbot[416].

Es darf hier nicht vergessen werden, daß auch Schüler aller anderer Schulen sich - allerdings heimlich - ebenfalls sexuell betätigen:

„Natürlich ist Summerhill die Schule, die am häufigsten mit sexueller Freizügigkeit in Verbindung gebracht wird, doch in Wirklichkeit ist sie sehr viel ‚moralischer' als Bedales wie auch Dartington Hall." (Skidelsky 1975: 44)

Auch das Fluchen galt Neill als Zeichen sexueller Unterdrückung. Als ihm die Flucherei zu arg wurde, versuchte er, die sexuelle Unterdrückung mit Hilfe eines Schulkurses über *Obszönität* zu verringern, in dem die Kinder zunächst alle *unanständigen* Worte sammeln und notieren sollten. Dann schlugen die Kinder *unanständiges Zeichnen* vor, danach verloren sie rasch

---

416 „In Summerhill ist die Sexfrage immer eine nervenaufreibende Sache gewesen. Ich befürworte schon seit vielen Jahren ein Sexualleben für Heranwachsende, für alle Paare, die weit genug dafür sind, aber ich mußte in der Schule ein *Verbot** erlassen, weil selbst Summerhill sich vom Establishment mit seiner viktorianischen Moralanschauung nicht ganz befreien kann. Ich konnte nichts anderes tun, als den Kindern offen meine Einstellung klarzumachen, und sie erkannten auch, daß ich keinen moralischen Standpunkt vertrat." ... „Das äußerste, was wir in Summerhill tun konnten, war, Selbstbefriedigung als natürlichen Vorgang darzustellen und so die Schuldgefühle bei ängstlichen Kindern zu mindern." (Neill 1982: 272 f.)

*Deutsch im Original.

„Dazu ein Beispiel. Zwei Jugendliche im Alter von fünfzehn verliebten sich ineinander. Sie kamen zu mir und fragten, ob sie ein Schlafzimmer für sich haben könnten. Ich sagte: ‚Ich würde euch gern eines geben, aber ich wage es nicht.'

‚Warum nicht? Dies ist eine freie Schule.'

‚Ja, aber wir sind nicht eine freie Gesellschaft. Nehmt einmal an, ich gäbe euch eines und das Erziehungsministerium hörte davon. Sie würden meine Schule schließen.'

Ich sagte zu dem Mädchen: ‚Du weißt, daß deine Mutter vor dem Sexuellen Angst hat. Angenommen, du würdest schwanger? Was für ein Aufsehen würde das machen. Außerdem', sagte ich, ‚kannst du dir keine Verhütungsmittel leisten, und ich getraue mir nicht, dir welche zu geben.'" (Neill 1971b: 23)

Die Art und Reichweite des Verbots bleibt unklar. Nach Segefjord (1971: 100) gab es 1966 kein Gesetz zur sexuellen Freiheit. Seinem nachfolgenden Bericht nach kann das Verbot nicht allzu streng gewesen sein:

Ein neues 15jähriges Mädchen hatte nach der Bettgehzeit einen Jungen aus dem *Internationalen Club* mit auf ihr Zimmer genommen. Dies hätte zu dieser Zeit (1966) in vielen anderen Schulen große Aufregung und möglicherweise den Schulverweis bedeutet. Eine außerordentliche Versammlung von nur 15 Minuten Dauer beschloß eine strenge Verwarnung, und Neill betonte, daß es um nichts Moralisches ginge (es gab keine Debatte über Geschlechtsverkehr), sondern (neben dem Überschreiten der Bettgehzeit) darum, daß Besucher so nicht mitgebracht werden dürfen: „Du mußt nur wissen, daß alle hier in der Schule wissen wollen, wer hier Besucher ist und wer hierhergehört. Das ist eine verständliche Forderung, da ja alle hier wohnen wollen. Wir müssen wissen, wer hierherkommt - auch nach Einbruch der Dunkelheit." (Neill in Segefjord 1971: 111 f., hier 112)

das Interesse, doch es wurde deutlich weniger geflucht (vgl. Croall 1984: 196).

18.3.5.3. Mit Reich gegen Freud: Rückkehr zur Pädagogik

Die Begegnung mit Reich in der zweiten Hälfte der 30er Jahre veränderte Neills Haltung zur Psychotherapie radikal, auch wenn man davon ausgehen kann, daß Reichs theoretische Formulierungen vielfach bereits bestehenden Auffassungen Neills entsprachen. Neill lernte, daß es nicht ausreicht[417], durch Psychotherapie *das Unbewußte bewußt zu machen*, solange eine unfreie Gesellschaft durch Unterdrückung ständig neue Störungen bei allen ihren Mitgliedern produzierte: Psychologie mußte Prophylaxe sein, sich mit den Massen und mit den gesellschaftlichen Umständen beschäftigen, mußte eine gesunde gesellschaftliche Umgebung, individuelle Freiheit und freie gesellschaftlich / politische Verhältnisse fordern und schaffen helfen (vgl. Neill 1982: 321 f.). Neills starkes politisches Engagement insbesondere in den 30er Jahren dürfte ebenso wie die Abwendung von der Politik mit der Reichschen politischeren Sicht der Psychologie zusammenhängen. Sie entspricht auch genau der parallelen Entwicklung Reichs, der schließlich das Konzept der *Antipolitik* entwickelte. Neill wandte sich endgültig von Freud und der Psychoanalyse ab und verlor weitgehend das Interesse an individueller psychotherapeutischer Heilung, an der Psychoanalyse und Psychotherapie. Allerdings gab er die therapeutischen *Privatstunden* in Summerhill nie ganz auf.

Sein Interesse lag nun (wie schon bei Lane, der vorgehabt hatte, Freud damit noch zu übertreffen) bei der Prophylaxe. Damit wandelte sich Neill gewissermaßen vom Psychologen / Psychotherapeuten zurück zum Pädagogen, der nun statt Therapie ein andersgeartetes pädagogisches Verhältnis anstrebte.

Neill wird häufig fälschlicherweise als Freudianer angesehen[418]. Tatsächlich lehnte er jedoch schon in den frühen 20er Jahren zentrale Bestandteile der Freud'schen Lehre ab und mischte, bis er Reich kennenlernte, Freud'sche, Adler'sche, Stekel'sche und auch andere Theorieelemente miteinander[419].

---

417 Neill (1970b: 14; 1982: 268) kritisiert seine frühere Überschätzung der Psychotherapie sehr scharf als naiv.

418 Dies ist vor allem durch die gezielte Textauswahl für *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* entstanden. Selbst im Vorwort zu diesem Buch wird Neill fälschlich als Freudianer bezeichnet und kritisiert.

419 Anfänglich übernahm Neill (in Lanescher Abwandlung!) eine mehr oder weniger freudianische Sichtweise und sah sich auch selbst als Freudianer (vgl. Neill 1920 in Croall 1984: 86). Doch schon Lane war kein orthodoxer Freudianer gewesen, und schon in London (1919 -

18.3.5.4. Freuds pessimistisches Menschen- und Gesellschaftsbild

Die Kritik[420] an Freud ist vor allem die Kritik seines pessimistischen Menschen- und Gesellschaftsbildes. Unter dem Eindruck des ersten Weltkrieges hatte Freud 1920 einen angeborenen *Aggressionstrieb* und später einen *Todestrieb* postuliert, eine angeborene primäre Feindseligkeit des Menschen, und hatte Leiden und Leidenmachen demgemäß als unumgängliche Qualitäten menschlicher Existenz angesehen. Der natürliche Todestrieb sollte durch eine konservativ-hierarchische (durchaus autoritäre) Gesellschaft *unterdrückt* werden. Dem entsprach Freuds Vorstellung einer

„angeborenen und nicht zu beseitigenden Ungleichheit der Menschen, daß sie in Führer und Abhängige zerfallen. Die letzteren sind die übergroße Mehrheit, sie bedürfen einer Autorität, welche für sie Entscheidungen fällt" (Freud G. W. 16: 24; zitiert nach Schmidt-Herrmann 1987: 58).

Freud betonte die Bedeutung von Trieb*einschränkung* und Trieb*beherrschung* und distanzierte sich 1933 in der neuen Folge der *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* ausdrücklich von antiautoritären Erziehungszielen:

„Die Erziehung muß also hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten heftig besorgt ... ein Optimismus für die Erziehung (muß) aufzufinden

---

21) lehnte Neill wesentliche Elemente der Freud'schen Lehre ab, wie die Traum- und Symboldeutungen und den sexuellen Ursprung des Ödipuskomplexes. Traumdeutung scheint ihm kaum mehr als ein Wortspiel zu sein: „Seine Traumanalysen waren ein Spiel für ihn, eine Art Kreuzworträtsel, ehe die Kreuzworträtsel in Mode kamen." (Neill 1982: 169 über H. Lane) Er äußerte respektlose und scharfe Kritik (*völliger Blödsinn, hirnverbrannte Analyse*) an einzelnen Thesen Freuds (Neill 1982: 251) und betonte stattdessen die Bedeutung von Umweltereignissen. Kurz vor seinem Tod erklärte er: „Ich bin weder Freud-Anhänger noch sonst jemandes Anhänger." (Neill 1982: 343)

Ab 1920 (seit *A Dominie in Doubt*) interessierte er sich aber stärker für die Macht-Theorien Alfred Adlers, der nicht den Sexualtrieb, sondern die soziale Orientierung im Menschen betont, und beklagte 1926, daß Adlers Macht-Theorien zuwenig beachtet werden.

Bis er Mitte der 30er Jahre Reich kennenlernte, mischte er Theorieelemente verschiedener Autoren, gab aber noch lange Zeit auch ziemlich plumpe und wenig überzeugende sexuell-symbolische Deutungen von Kinderproblemen (vgl. Neill 1969: 148, 214 ff., 236, 338). In späterer Zeit machte er sich über derartige Deutungen lustig und verglich sie mit Kreuzworträtseln.

Neill (in Croall (Ed. 1983: 98) meinte, daß auch Lane näher zu Adler als zu Freud stand, obwohl Lane Adler nicht erwähnt. Neills (1982: 207) Behauptung, er selbst sei durch Adler nicht beeinflusst, ist nicht überzeugend. Neills Konzentration auf Probleme der *Autorität* und seine gelegentliche Argumentation mit *Minderwertigkeitskomplexen* passen eher zu Adler als zu Freud. Vgl. zu Neill und Adler: Croall (1984: 152), Hemmings (1972: 121), Schmidt-Herrmann (1987: 51).

420 Neills Kritik an Freud und den Freudianern ist ohne eine (hier nicht beabsichtigte) genaue Analyse der Frühwerke kaum von der Reichs zu trennen (vgl. zum folgenden Schmidt-Herrmann 1987: 50 - 59).

sein, wie sie am meisten leiten und am wenigsten schaden kann“ (Freud G. W. Bd. 15: 160, zitiert nach Schmidt-Herrmann 1987: 211, Anm. 27; vgl. 53)

Dementsprechend betonte auch die an Freud orientierte psychoanalytische Pädagogik (August Aichhorn, Anna Freud, der Schweizer Kreis der psychoanalytischen Pädagogen) nicht Triebbefreiung, sondern *Verbote* und Triebhemmung in unschädlichen *Formen*: Ablenkung, Umlenkung, Triebsublimierung.

Neills Auffassung von freier Erziehung ohne jede Gewalt wurde von Psychoanalytikern - auch Stekel - kritisiert (Neill 1982: 326), während Neill umgekehrt beklagt, daß Freudianer nicht an Freiheit glauben und außerhalb ihrer Sprechzimmer in der Gesellschaft nicht einmal für ihre Sichtweise der Sexualität öffentlich eintreten.

„Ich bin sicher, Freud selbst hielt nicht viel von Freiheit für Kinder. Er blieb Paternalist. Erinnern wir uns daran, daß die meisten Patienten sich wegen ihrer eigenen Komplexe behandeln lassen, nicht weil sie ihre Kinder ohne Neurosen aufziehen wollen.“ (Neill 1982: 267)

18.3.5.5. Sexuelle Freiheit, freie Erziehung und Gesellschaft bei Reich

Wilhelm Reich[421] kritisierte Freuds konservative Gesellschaftsvorstellungen und sah den *Aggressionstrieb* und *Todestrieb* nicht als natürliche *angebore-*

---

421 Zur **Biographie Wilhelm Reichs**: Wilhelm Reich wurde geboren am 24.3.1997 als Sohn wohlhabender Gutsbesitzer in der Bukowina. Nach dem Tod des Vaters 1914 übernahm er siebzehnjährig die Leitung des Gutes und rückte nach dem Abitur (1915) zum Kriegsdienst ein. Im Wintersemester 1918/19 begann er (das Gut lag nun in Sowjet-Ukraine) als mittelloser Ex-Leutnant und bereits sehr lebenserfahrener Student in Wien das Studium, in dem er sich von Anfang an auf die Psychoanalyse konzentrierte und das er Mitte 1922 als Dr. med. abschloß. Während des Studiums leitete er das selbstorganisierte *Studentenseminar für Sexuologie* und kam dadurch auch in persönlichen Kontakt mit Freud u. a. Psychoanalytikern. Er wurde im Oktober 1920 noch als Student Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Gesellschaft.
Das von ihm 1922 angeregte und ab 1924 geleitete *Technische Seminar* für Psychoanalyse in Wien diskutierte im Kollegenkreis prinzipielle theoretische und methodische Fragen der Psychoanalyse. Reich suchte von Anfang an sehr eifrig und systematisch nach einer (holistischen) naturwissenschaftlichen Fundierung der (noch allzu spekulativen) Psychoanalyse, einer exakten Klärung der Begriffe *Psychische Krankheit* bzw. *Gesundheit* und *Heilung* (bzw. der Kriterien dafür): wann gelingt Heilung (nicht) und warum? Dabei konzentrierte er sich (von Anfang an) auf die von Freud nicht weiter ausgebaute Libido-Ökonomie, die Triebenergie *Libido*, die er später physikalisch als Orgon-Energie entdeckt zu haben meinte.
Reich begann nach dem Studienabschluß (Facharztausbildung) die Arbeit in der soeben (1922) erst von Freud begründeten *Psychoanalytischen Poliklinik* in Wien, wo er zunächst bis 1928 Erster Klinischer Assistent wurde, dann Vizedirektor. Das *Psychoanalytische Ambulatorium für Mittellose* ist anscheinend identisch mit der *Poliklinik* oder ein Teil davon. Die Arbeit dort mit einer für die Psychoanalyse völlig neuen Bevölkerungsgruppe, von der

ne Triebe an, sondern als in der Erziehung *kulturell erworbene* Charaktereigenschaften. Nach Reich (und Lane und Neill) sind Menschen *von Natur aus* friedlich und liebevoll und nicht mit Aggressionstrieb und Todestrieb

---

die meisten Analytiker lieber Abstand hielten, brachte dem dafür begeisterten Reich völlig neue Ergebnisse. Er kam zur Überzeugung, daß die psychischen Probleme der repressiven Haltung zur Sexualität zuzuschreiben sind.

Schon seit 1924 beschäftigte Reich sich auch mit den sozialen Ursachen psychischer Erkrankungen und verband die Psychoanalyse mit sozialen und politischen Bestrebungen. 1927 oder 1928 (widersprüchliche Angaben) trat Reich der Kommunistischen Partei bei, blieb aber auch Mitglied der Sozialdemokraten und befasste sich intensiv mit dem Marxismus, den er im 1929 erschienen *Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse* mit der Psychoanalyse verbinden wollte. Reichs Gründung eines *Komitees revolutionärer sozialdemokratischer Arbeiter* Ende 1929 führte sehr rasch zu seinem Ausschluß aus der KP am 16. 1.1930.

Im Januar 1929 gründete er in Wien mit einigen Kollegen die **Sozialistische Gesellschaft für Sexualberatung und Sexualforschung**. Diese gründete eine kostenlosen Sexualberatungsklinik für Arbeiter und Angestellte in den ärmeren Vierteln Wiens, mit 6 Beratungsstellen, die täglich 2 Stunden geöffnet hatten und auch jugendliche und ledige Klienten annahmen, die von den amtlichen Stellen abgewiesen wurden. Themen waren die Beratung zur (sexualitätsbejahenden) Kindererziehung, Sexualerziehung, Geburtenkontrolle (Empfängnisverhütung / Abtreibung), Ehe- und Sexualberatung. Die meisten Besucher waren schwangere Mädchen sowie Jugendliche, die Rat bei der Empfängnisverhütung suchten.

Im September 1930 zog Reich nach Berlin, wo seine Lehren eher anerkannt waren und er sie besser lehren konnte, doch auch des politischen Klimas wegen. Angesichts der faschistischen Gefahr konzentrierte er sich stark auf politische Arbeit und seine *Politische Psychologie* und hielt Vorträge im ganzen Reich.

In Berlin gründete er (Einzelangaben und Daten sind hier widersprüchlich) **SEXPOL** (SEXual POLitik), vermutlich identisch mit dem **Deutschen Reichsverband für Proletarische Sexualpolitik**, und zwar als Unterorganisation der KPD, sowie den Sexpol-Verlag. Der erste Kongreß des Verbandes fand im Herbst 1931 in Düsseldorf statt und forderte u. a. Gesetzesänderungen bei Eheschließung, Abtreibung und Homosexualität, Heimurlaub für Strafgefangene und freie Empfängnisverhütung für Jugendliche. Verband und Verlag wurden nach einigen Monaten von der Parteileitung liquidiert. (Vgl. Gente 1970)

Reich floh Anfang März 1933 nach Wien und lebte ab Mai 1933 sechs Jahre lang in wechselnden skandinavischen Ländern, bevor er Ende August 1939 rechtzeitig vor der deutschen Besetzung Norwegens mit einem Professorenvisum in die USA emigrierte. Dort lehrte er (mit Malinowski) zunächst an der *New School for Social Research* in New York und zog später nach Maine.

Während des skandinavischen Exils schloß ihn der 13. Internationale Kongreß der Psychoanalytiker, an dem er Ende August 1934 in Luzern teilnahm, aus der Psychoanalytischen Vereinigung aus (offiziell aus formalen Gründen des Exils, faktisch wohl wegen großer inhaltlicher Differenzen).

Im Exil baute Reich erneut einen Kreis von Patienten und Mitarbeitern auf und entwikkelte seine theoretischen Ansichten und Techniken weiter. Dabei bewegte er sich zunehmend weg von der eigentlichen Psychologie hin zur Erforschung der physischen Grundlagen der psychologischen Phänomene, in die Biologie, Zellforschung, Krebsforschung, in den Bereich der Energie- und Strahlenphysik. Seine dabei erzielten Ergebnisse und Theorien sind noch weitaus umstrittener als die psychologischen.

Literatur zu Person und Arbeit Reichs: Ollendorff-Reich 1975; Laska 1981; Boadella 1983; Neill 1983.

behaftet. Erst eine massiv bedürfnisfeindliche autoritäre Erziehung mache sie aggressiv.

Diese bedürfnisfeindliche Erziehung sei Produkt der patriarchalischen Klassen-Gesellschaft und der damit zusammenhängenden sexuellen und politischen Unterdrückung. Sie sei allerdings (in Europa) seit über sechstausend Jahren der Normalfall, seit dem Übergang von mutterrechtlicher zu patriarchalischer Gesellschaft. Diesen Übergang und seine Folgen versuchte er 1932 in seinem Buch *Der Einbruch der sexuellen Zwangsmoral* durch Interpretation der Forschungsergebnisse Malinowskis[422] aufzuzeigen. Die dort beschriebenen Trobriand-Insulaner waren unter kolonialem Einfluß erst recht kurz von der mutterrechtlichen Gesellschaftsorganisation abgegangen und wurden als außerordentlich friedlich und kaum sexualunterdrückend geschildert.

Bei freier Erziehung und befriedigendem Sexualleben (genitale / orgastische Befriedigung) bleibe die Fähigkeit, Lust zu empfinden, und der friedfertige lebensbejahende Charakter bestehen.

Die permanente Frustration der grundlegenden natürlichen Triebe, die massive Triebunterdrückung von Geburt an durch eine autoritäre, sexualfeindliche, restriktive Erziehung in repressiven Familien führe zur Unfähigkeit, Lust zu empfinden, zur Unfähigkeit, natürlich, spontan und lustvoll zu reagieren (ein Schutz gegen die feindliche Umwelt einerseits und die bedrohlichen (verdrängten) eigenen Triebbedürfnisse andererseits). Es entstehe eine rigide autoritäre Charakterstruktur mit sadistischen, aggressiven Charakterzügen (*Charakterpanzer*), die sehr anfällig sei für autoritäre und faschistische Organisationen. Der Charakterpanzer äußere sich körperlich im *Muskelpanzer* (*harte* Männer!), den Reich durch Körpermassage (Vegetotherapie) aufzulösen suchte[423] .

---

422 Reichs 1932 erschienenes Buch *Der Einbruch der sexuellen Zwangsmoral* beruht auf den Untersuchungen in Malinowskis anthropologischem Standardwerk *Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien.* Reich arbeitete anhand der Trobriand-Inseln den Übergang von mutterrechtlichen zu patriarchalischen Gesellschaften und deren Zusammenhang mit sexueller und politischer Unterdrückung heraus. Im Jahr darauf begann bei Reichs Exil-Suche in London (Herbst 1933) die Freundschaft mit Bronislaw Malinowski.

423 Reich konzentrierte sich stärker auf Sexualität im ursprünglichen (nicht auf jegliche Form der Lust erweiterten) Wortsinn (Genitalität). Er beobachtete, daß bei Neurotikern stets auch die Lustempfindung gestört ist, insbesondere die sexuelle Lustempfindung als die im Erwachsenenalter wichtigste Lustquelle. Als Kriterium setzte er dabei nicht die bloße Tatsache von Beischlaf, sondern das Erreichen von lustvoller Befriedigung. 1927 definierte er die Fähigkeit, lustvolle Befriedigung zu empfinden (*orgastische Potenz*), als absolutes und objektives (physiologisches) Gesundheits- und Heilungskriterium. Eine gestörte Genitalität steht bei Reich im Zentrum der Neurose. Er sah im Orgasmus eine Entladung der vom Körper überschüssig erzeugten Libidoenergie. Sofern diese Energie nicht entladen, sondern dauerhaft angesammelt und *gestaut* werde, *speise* sie neurotische Symptome.

In seinem Buch *Massenpsychologie des Faschismus* führte Reich - ähnlich wie die Freudo-marxistische *Frankfurter Schule* (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm) und wie die Adler-Marxisten Alice und Otto Rühle (vgl. Kapitel 16.1.2.) - den Faschismus auf eine autoritäre Charakterstruktur der Individuen zurück, die wiederum mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zusammenhängt (Klassengesellschaft, autoritäres System, patriarchalische Zwangsfamilie). Die Politik brauche den Faschismus nicht einmal selbst zu erzeugen, sie brauche lediglich die latent bereits vorhandenen Faschisten zu organisieren.

Der gesellschaftlich / kulturell erzeugte Todes*trieb* (Freud) bzw. die *emotionale Pest* (Reich) war nicht eine vereinzelt auftretende Krankheit, sondern der gesellschaftliche Regelfall, die *Normalität*. Reich sah angesichts dieser weiten Verbreitung und *Normalität* der autoritären Prägung die Grenzen von Therapie.

„Der Haken an der Psychoanalyse ist, daß sie sich mit Worten befaßt, während aller Schaden einem Kind zugefügt wird, bevor es sprechen kann." (Reich, in Neill 1982: 177)

„Ich zweifle, ob irgendeine Therapie je zu den Wurzeln der Neurosen vordringen wird. In den frühen zwanziger Jahren forschten wir alle nach dem berühmten, die Krankheit verursachenden Trauma. Wir fanden es nie, weil kein Trauma existierte, wohl aber eine Überfülle traumatischer Erlebnisse vom Augenblick der Geburt an. Reich erkannte, daß nicht Therapie die Antwort war, sondern nur Prophylaxe war, und er hielt an seiner therapeutischen Praxis hauptsächlich deswegen fest, um das

---

Mit Reichs Entdeckung des *Muskelpanzers*, der Lokalisierung der Neurosen in spezifischen Muskelverspannungen, die ihrerseits den freien Energiefluss hindern und damit Stauungen der Libido bewirken, entwickelte sich in den 30er Jahren die *Charakteranalyse* weiter zur *Vegetotherapie*, einer Kombination von Gespräch und Massage der neurotisch verspannten Muskelpartien (in denen die Neurosen sitzen).
Reich suchte nicht mehr einzelne Symptome und Neurosen zu heilen, sondern die *Reaktionsbasis* dieser Neurosen, den *neurotischen Charakter*.
Charakter ist dabei die typische stereotype Weise des Agierens und Reagierens einer Person. Wichtig ist der Grad der Beweglichkeit, d. h. ob die Abwehr zwangsartig, vollautomatisch und chronisch funktioniert (*Panzerung*), oder ob die Möglichkeit der willentlichen Steuerung der Abwehr verbleibt, d. h. die Person selbst über ihre Abwehr *verfügen* kann und damit psychisch beweglicher ist. Eine automatisch gewordene starre Abwehr verbraucht viel Libidoenergie und schwächt damit die Lust- und Leistungsfähigkeit. Zur Heilung der sexuellen Unterdrückung muß der starre *Charakterpanzer* durchbrochen werden, d. h. die Abwehrmechanismen, der Grad des Schutzes und der Abschottung nach außen müssen wieder je nach Situation und Umgebung frei wählbar, steuerbar, verfügbar werden.
Reich wich beträchtlich von den traditionellen psychoanalytischen Methoden (Traumdeutung und Assoziation) ab und baute seine eigene Methode der Charakteranalyse aus. Persönliche und inhaltliche Differenzen führten 1927 nach Erscheinen von Reichs *Die Funktion des Orgasmus* zum faktischen (aber anscheinend beiderseits verhehlten und nur verbissen versteckt hinter den Kulissen ausgetragenen) Bruch mit Freud. Reich fasste dies so auf, daß der bürgerlicher Kulturphilosoph Freud über den Naturwissenschaftler Freud gesiegt habe.

Geld für seine wissenschaftlichen Forschungen zusammenzubringen.“ (Neill 1982: 174)

Im Gegensatz zu den Freudianern hielt Reich (und übrigens auch Lane) Neurosen grundsätzlich für vermeidbar. Der Konflikt zwischen den Ansprüchen der natürlichen Triebausstattung und denen der Gesellschaft erschien ihm nicht (wie Freud meinte) unbedingt notwendig, sondern minimierbar, indem die Gesellschaft Freiheit gewährt und Kinder ohne Zwang und Gewalt erzogen werden. Durch den Abbau gesellschaftlicher Zwänge (also Gesellschaftsveränderungen) ließe sich vorbeugen: Individuen und Familien sollten von der bisherigen wirtschaftlichen und sexuellen Unterdrückung befreit werden durch die Abschaffung der *patriarchalischen* Familie und *Zwangs*ehe. Stattdessen sollten Frauenemanzipation und *Sexuelle Revolution* (Buchtitel Reichs), Trieb- und Sexualbejahung, eine andere gesellschaftliche Organisation (Arbeitsdemokratie), eine freiheitliche sexualitätsbejahende Kindererziehung, Sexualaufklärung und sexuelle Befreiung von vornherein *vorbeugen* gegen die Entstehung der *emotionalen Pest* bzw. des Todes*triebes*, und so eine (nachträgliche) Therapie überflüssig machen

Die Begegnungen mit zwei herausragenden Praktikern freier Kindererziehung, Wera Schmidt[424] und A. S. Neill, ermutigten Reich in seinen Prophylaxe-Hoffnungen.

---

424 Reich reiste im September 1929 in die Sowjetunion, in deren Sexual- und Familiengesetzgebung viele der Reichschen Forderungen bereits verwirklicht waren, bevor sie unter Stalin rückgängig gemacht wurden. Reich kritisierte hier die moralistische Haltung der meisten Kindereinrichtungen Rußlands, die sich kaum von der in kapitalistischen Ländern unterschied. Eine große Ausnahme war **das von Wera Schmidt geleitete Kinderheim-Laboratorium in Moskau**, das Reich besuchte.
Wera (auch: Vera) Schmidt leitete während der relativ liberalen Erziehungspolitik vor der Stalin-Ära das psychoanalytisch orientierte Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Hier wurde eine an weitestgehender Triebbefriedigung und Freiheit orientierte Kollektiverziehung (d. h. Gruppen-Erziehung) mit dreißig 1 - 5jährigen Kleinkindern versucht. „Reich fand in diesem Kinderheim die erste praktische Demonstration des von ihm vertretenen Grundsatzes der kindlichen Selbststeuerung vor“ (Boadella 1983: 76). Beurteilt wurden hier nur die Handlungsergebnisse, nicht die Kinder selbst. Es gab keinerlei Strafen oder moralische Beurteilungen.
Auch hier kam es rasch zum *sexuell-politischen Skandal*: Das am 21.8.21 gegründete Heim wurde nach drei Monaten aufgrund von dramatischen sexuellen Gerüchten Gegenstand einer offiziellen mehrmonatigen Untersuchung, bei der sich die eine Hälfte der Gutachter sehr lobend, die andere Hälfte sehr ablehnend äußerte (anscheinend ging es dabei um Wert und Unwert der Psychoanalyse an sich). Daraufhin sollte die Einrichtung unter technischen Vorwänden vom Ministerium geschlossen werden, sie wurde jedoch ab April 1922 in verkleinerter Form von deutschen und russische Bergarbeiterverbänden und dem neugegründeten staatlichen Institut für Psychoanalyse übernommen und vom Ministerium 1922 noch zweimal positiv begutachtet. Unter dem Druck ihrer Gegner *mußte* Wera Schmidt schließlich *das Kinderheim-Laboratorium schließen*.
Zu Reichs Besuch vgl. Boadella (1983: 75 - 77), vgl. auch die Broschüren von Wera Schmidt (1924, o.J.).

Ihre unabhängig voneinander entwickelten sehr ähnlichen Erziehungs- und Gesellschaftsvorstellungen waren die Grundlage der Freundschaft zwischen Neill und Reich. Beide waren überzeugt, daß die Sexualunterdrückung von Kindheit an die Menschheit krank macht. Beide strebten durch eine freie Erziehung, welche Kinder schon von Geburt an als individuelle Menschen mit vollwertigen Persönlichkeitsrechten respektiert, die Entwicklung von sich frei selbst regulierenden Menschen an, die nicht feindselig und gewalttätig sein sollten.

Neills Erfahrungen scheinen Reichs Hoffnungen bestätigt zu haben:

„Die Freudianer stellten fest, daß bei Kleinkindern die Analerotik eine große Rolle spielt. Ich hab das bei frei aufwachsenden Kleinkindern jedoch nicht feststellen können. Auch die von Freudianern diagnostizierte gemeinschaftsfeindliche Aggressivität scheint bei freien Kindern nicht zu bestehen." (Neill 1969: 270)

„Die Freudianer machen viel von Aggressionen im Kindesalter her, aber ich glaube, sie haben die falschen Kinder studiert; jedenfalls beobachte ich bei Kindern, die über sich selbst bestimmen, weit weniger Aggressionen als bei disziplinierten Kindern." (Neill 1982: 312) und auch kaum Wettbewerbs- und Konkurrenzverhalten (ebd. 313).

1938 veröffentlichte Neill die Kindergeschichte *Last man alive* (Die grüne Wolke) und 1939 das Buch *The Problem Teacher* (Der Problem-Lehrer). In diesem Buch berichtete Neill auch von seiner Anwendung Reichscher Erkenntnisse in Summerhill: er beobachtete, daß die freier aufgewachsenen Kinder tatsächlich einen weichen, die moralistisch erzogenen Kinder einen brettharten Magen hatten, der sich aber in Summerhill parallel zu Befreiung der (zunächst aggressiven) unterdrückten Gefühle langsam löse (vgl. Croall 1984: 259 f.).

18.4. Kriegsevakuierung in Wales 1940 - 1945

Seit September 1938 (*Münchener Krise*) bereitete England sich mit Gasmasken, Luftschutzgräben, Verdunkelung und Sirenen ernstlich auf den kommenden Krieg vor. An der Ostküste, wo Summerhill liegt, waren schon im Ersten Krieg deutsche Angriffe erfolgt und wurden nun wieder erwartet. Leiston war auch wegen seiner Rüstungsindustrie ein mögliches Bombenziel. Neill baute sofort vier Erdbunker in Summerhill und verabredete mit Dora Russell, bei Kriegsausbruch die ganze Summerhill-Schule sofort mit Autos zur (landeinwärts gelegenen, von D. Russell geleiteten) *Beacon Hill*

School zu bringen. Die Kinder gewöhnten sich bald daran, bei Fliegeralarm in die Bunker zu flüchten.

Das Mißtrauen gegen Ausländer war infolge des Krieges enorm gestiegen, ihnen war verboten worden, sich in Küstennähe (Summerhill!) aufzuhalten. Internierungslager für Ausländer wurden eingerichtet, auch zwei Summerhill-Beschäftigte wurden interniert. Der Ruf Summerhills als suspekte rote (und zudem internationale) Hochburg mag dabei mit eine Rolle gespielt haben. Nach Gerüchten, die KP werde verboten, drängte Neill alle Summerhill-Beschäftigten, sämtliche Politik strikt innerhalb der Schule zu halten (vgl. Croall 1984: 249).

Während des Krieges befasste Neill sich nur noch wenig mit Psychologie. Ein Grund war die intensive Gartenarbeit infolge der Nahrungsmittelknappheit: Auf Beschluß der Versammlung half jeder Summerhill-Bewohner dabei eine festgelegte Anzahl von Stunden, wobei die Stimmung sogar besser war als in den Jahren zuvor. Der wesentlichere Grund war wohl, daß Neill seit der Begegnung mit Reich das Interesse an Psychologie (sein früheres Hauptinteresse!) verloren hatte. Zeitweise stellte er seine *Privatstunden* (PL) ein und praktiziert danach Reichs Massage-Technik, wechselte also gewissermaßen **von Freud zu Reich**.

Nach Norwegen eroberte die deutsche Wehrmacht im Mai und Juni 1940 auch die gesamte Kanalküste, so daß die Gefahr der Invasion Englands bestand. Daraufhin beschlagnahmte die Armee die Gebäude Summerhills für Kriegszwecke. Eine Unterkunft bei Dora Russell war schon nicht mehr möglich. Beacon Hill mußte infolge des Krieges selbst schließen. Die Kinder wurden vorerst heimgeschickt, Neill suchte eine Unterkunft für die Schule in bombensicherer Gegend.

Er mietete das heruntergekommene große Haus *Bryn Llewellyn* am Rande des einsames Dorfes *Ffestiniog* in Nordwales. In einem Brief an Reich vom 2. August 1940 erwähnte Neill, daß der Umzug der Schule beendet sei. Doch das Haus war anfänglich fast unbewohnbar, die ersten Monate auch ohne Strom, und mußte erst nach und nach repariert werden.

Die Schule war völlig überfüllt, denn viele Eltern schickten ihre Kinder nicht der Erziehung wegen nach Summerhill, sondern um sie vor Luftangriffen zu schützen, und es gab Probleme mit den Behörden, die in Friedens-Kategorien dachten. Die Evakuierungs-Kinder verringerten auch nicht unbedingt den Anteil der gestörten Kinder, viele waren durch Kriegserfahrungen (Bombardierung ihrer Städte) schwer gestört.

In der sehr abgelegenen walisischsprachigen Gegend, in der schon Engländer als Fremde galten, wurden die internationale (im Krieg!) und zudem unordentlich aussehende Schülerschaft und die ungewöhnlichen Erziehungsformen mit einigem Argwohn betrachtet. Die ganze Atmosphäre und

auch die starke und enge Kirchenorientierung und Sonntagsheiligung ähnelte Neills schottischem Heimatdorf. Summerhill galt als Einrichtung der Sünder und Atheisten, und es gab Fehden zwischen Schul- und Dorfjugend.

Einige von Neills Schwierigkeiten in Wales lagen daran, daß seine inzwischen greise (1941 70jährige) **Ehefrau arbeitsunfähig wurde** und der in Wirtschaftsführung und Verwaltung weit weniger befähigte Neill diese ungewohnte Arbeit mit übernehmen muße. Der Krieg zwischen ihren Vaterländern Deutschland und England und die Evakuierung setzten Frau Neill sehr zu, ihr Zustand verschlechterte sich rapide, nach einem halben Jahr in Wales war sie unfähig, irgend etwas in der Schule zu tun. Nach einem Schlaganfall blieb ein Arm gelähmt, sie wurde hochgradig verwirrt und schwierig. Neill verbrachte viel Zeit mit ihr und zeigte eine bisher nicht gekannte Zuneigung, mußte sie 1943 aber in ein Heim für Verwirrte bringen, wo er sie häufig besuchte. Nach gut einem Jahr **starb sie** dort am 30.4.1944. Neill widmete ihr einen gefühlvollen und dankbaren Nachruf in seinem neuen Buch *Hearts not Heads in the School* (Neill 1945: 157 - 161).

18.4.1. Personalprobleme

Mit dem Personal hatte Neill mehr Schwierigkeiten als mit den Kindern. Einige bisherige Mitarbeiter hatten Summerhill kriegsbedingt verlassen müssen (Militärdienst, Internierung), neues Personal war sehr schwer zu bekommen: man konnte nicht wählerisch sein. Viele waren Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen (conscientous objectors), die häufig für die Arbeit in Summerhill nicht taugten. Die Betreuung der Kinder war deshalb in einigen Gruppen mangelhaft[425] . Die neuen Beschäftigten brachten ohne Absprache ihre Freunde, Verwandten und Lebenspartner mit, auch zum (knappen) Essen, und waren oft seltsame neurotische Käuze, die in der freien Atmosphäre selbst zu Kindern regredierten und ihre eigenen Probleme zu lösen suchten. Neill klagte über inkompetente Traumtänzer, die nicht richtig arbeiten und nicht einmal einen Nagel einschlagen könnten, ihm nicht bei Reparaturen im Haus halfen (weil dies nicht zu ihren Arbeitspflichten gehöre) und eine negative Lebenseinstellung hätten. Schließlich weigerte sich

425 „One new pupil, Ann Freshwater, who stayed for nine years at Summerhill, recalls of this period: ‚The staff had different values and standards, so there was a confusing assortment of what was right and wrong.‘ Some housemothers were clearly able to provide greater warmth and security than others. One of these was Jenny Halliday, the daughter of Neill's sister May, who had come to the school just before the war, and married another of the staff there, Mahesh Desai. Another was Ena Wood, as Ann Freshwater recalls: ‚She was a marvellous housemother, and stuck out above all the others: she kept us clean, put us to bed properly, and did things for us. There were many staff who didn't manage that.‘“

Neill, weiterhin therapeutische *Privatstunden* für Erwachsene zu geben. Neill war auch kaum fähig, das ewig unpünktliche Personal zur Ordnung zu rufen, Forderungen zu stellen, Vorschriften zu machen und übernahm Aufgaben im Zweifelsfall eher selbst, als andere dazu zu zwingen. Er duldete stillschweigend, vom Küchenpersonal bei der Nahrungsmittelbeschaffung beschummelt zu werden, um die Zufuhr nicht zu gefährden.

Die Probleme mit dem Personal waren mitbedingt durch eine gewisse **Eifersucht** des inzwischen etwa sechzigjährigen Neill **auf** die **Erfolge seiner beliebten jüngeren Kollegen**.

Einige der neueren Lehrer versuchten in Wales, ihm die Leitung der Schule zu entwinden, auch mit dem Argument, Neill könne nicht mit Erwachsenen umgehen, denke in festgefahrenen Bahnen und akzeptiere keine Kritik. Tatsächlich versteckte Neill seine Kritik gern hinter recht willkürlich vorgeschobenen und oft widersprüchlichen *objektiven* Gründen und war sich dessen in selbstkritischen Momenten auch durchaus klar bewußt[426] .

Hauptkritiker Neills war ein junge Lehrer, der engagiert lehrte und sehr aktiv und beliebt war. Neill kritisierte, daß er *zu* dynamisch sei, die Kinder zuviel beeinflusse, daß er sie forme und daß die von ihm angeregten Kinderaktivitäten nicht eigene Aktivitäten der Kinder seien, sondern von ihm abhingen. Statt aus eigenem Antrieb nur für sich selbst arbeiteten die Kinder um ihres Lehrers willen, was ihnen die Initiative nehme. Er sei wie ein Jesus der auch seine Jünger hatte.

Neills **starre Ablehnung aller neuen Ideen** frustrierte viele Lehrer: jede noch so kleine Abweichung von seiner Summerhill-Tradition war unmöglich - etwa die von Bill MacKinnon[427] organisierte Fußballmannschaft, die recht erfolgreich gegen andere Schulmannschaften spielte, oder ein Plakatentwurfs-Wettbewerb, eine andere als Neills Theater-Gruppe, eine neue Literatur-Gruppe und selbst die Diskussion solcher Veränderungen: Neill unterstützte seine Ansichten mit feststehende Antworten und Anekdoten - *‚es war wie in einer religiösen Sekte‘* (vgl. Croall 1984: 328 f.).

Etliche Lehrer waren auch der Auffassung, daß Neill die Kinder zumindest nicht *ständig* ermutigen sollte, dem Unterricht fernzubleiben, und daß Kinder, die sich zu einem Kurs entschlossen hatten, diesen regelmäßig be-

426 „The established Jesus in Summerhill doesn't want any rivals“ (Neill in Croall 1984: 328).

427 Der Schotte Bill MacKinnon hatte in Kilquhanity House School gelehrt, bevor er 1946 - für ca. 5 Jahre - nach Summerhill kam. Seine Ehefrau Käte arbeitete mit den jüngeren Kindern. Bill MacKinnon organisierte eine Summerhill-Fußball-Mannschaft, die mit einigem Erfolg gegen andere Mannschaften spielte. Neill äußerte seine Abneigung gegen organisierte Mannschaftsspiele (*wie Public Schools!*) und dem damit verbundenen Wettbewerb, und daß die künstlerischen Aktivitäten durch den Sport vernachlässigt würden. Wohl auch deshalb legte Neill nach einigen Jahren MacKinnon das Verlassen der Schule nahe (Croall 1984: 327 f.).

suchen und bei Nichtteilnahme zumindest Bescheid sagen sollten. Neill hielt nichts von alledem, ließ Lehrer aber in gewissem Umfang gewähren.

Neill zeigte nach außen, in der Schule wie in der Öffentlichkeit, stets eine stark **anti-intellektuelle Haltung** und führte immer wieder willkürlich provozierende Angriffe gegen die traditionelle Kultur allgemein (und besonders gegen Shakespeare), unter der er an der Universität gelitten hatte. Er schien die Mißachtung der vorhandenen Werke von Dickens, Thackeray und Scott und die Bevorzugung von Abenteuer- und Kriminalgeschichten als direktes Zeichen der Freiheit der Kinder zu werten und hielt Bücher[428] (ganz im Gegensatz zu Werkzeugen und Theaterutensilien) für die allerunwichtigsten Dinge in einer Schule.

Das Personal befand sich in einer widersprüchlichen Situation: Einerseits wurde in Summerhill die radikale Selbstregierung der Schule betont, andererseits war Neill der absolute Chef über das Personal, der allein nach eigenem Gutdünken einstellte und entließ, ohne andere auch nur zu fragen. Vor dem Krieg hatte es (wohl auch wegen seiner Ehefrau) deshalb kaum Probleme gegeben, trotz eines erfolglosen Versuches einiger Beschäftigter, die Schule in eine genossenschaftlich geführte umzuwandeln, was Neill aber - obwohl er theoretisch durchaus übereinstimmte - in der Praxis strikt ablehnte. Seit dem Krieg allerdings wurde Neill stärker als diktatorischer Boss wahrgenommen.

Neills Grundgedanke[429] war, die Schule kindgeeignet zu machen, nicht die Kinder schulgeeignet. Unterricht und Schullernen interessierte ihn schon seit Hellerau kaum mehr, ebensowenig die Lehr-Qualifikation der Lehrer. Die **Auswahl von Bewerbern** war häufig eher zufällig, meist wurde der erste halbwegs passable Bewerber akzeptiert, häufig wuchsen Freunde, Besucher, zahlende Gäste oder Ex-Schüler eher in die Lehrertätigkeit hinein, als daß sie oder Neill eine bewußte Entscheidung über ihre Anstellung getroffen hätten. Als häufig Anwesende erhielten sie irgendwann das Stimmrecht in der Vollversammlung und übernahmen den nächsten freiwerdenden Posten. Eine spezielle Ausbildung war dabei völlig unwichtig: Frau Neill (ohne Lehrerausbildung) lehrte Geschichte, weshalb der ausgebildete Geschichtslehrer nicht Geschichte, sondern Englisch und Latein und Mathematik und Gärt-

---

428 Das ist insofern seltsam, als er selbst (etwa seit dem 1. Weltkrieg) begeistert große Mengen Bücher las, sowohl psychologische Fachliteratur als auch politische und biographische Werke und viel schöne Literatur. Er liebte auch die Mathematik.
Man darf Neills persönliche Vorliebe für Werkzeug nicht überbewerten: Neill (1969: 35) betonte, daß *er selbst* Werkzeug hoch und Bücher gering bewerte, seine Frau (womit vermutlich *Mrs. Lins* gemeint ist), die in Summerhill eine ebensogroße Rolle wie Neill spielte, dagegen Bücher sehr hoch schätzte, und Werkzeug gering.

429 Neill (1969: 22); ganz ähnlich auch schon im Entwurf für die geplante Internationale Schule (Neill 1922: 33): „Obviously the school must fit the child, not the child the school".

nerei unterrichtete, was er alles nie studiert hatte. Auch die Lehrmethoden waren Neill egal, seine eigenen didaktischen Fähigkeiten waren äußerst gering (Croall 1984: 217 f.).

Ein sehr wichtiges Einstellungskriterium war für Neill, daß der Lehrer Kinder mochte, mit ihnen zurechtkam, die Gleichheit aller Schulmitglieder und die Selbstregierung der Schule durch die Vollversammlung akzeptierte, keinen besonderen Respekt *als Erwachsener* oder *als Lehrer* forderte und bereit war, für kaum mehr als ein Taschengeld neben Unterkunft und Verpflegung zu arbeiten (Croall 1984: 202 - 207).

Der Stundenplan wies zwar Fächer aus, faktisch aber besuchten Kinder den Lehrer in seiner kombinierten Wohn-, Schlaf- und Klassenzimmer- Behelfshütte und machten, was sie gerade interessierte: lasen Literatur im Kunstunterricht oder befassten sich mit Hauswirtschaft und Pfannkuchenbacken im Erdkundeunterricht. Einige ehemalige Schüler bemängelten, daß der Unterricht schlecht sei und daß für interessierte Schüler zu wenige Angebote bestehen.

Entgegen Neills Betonung, daß die Persönlichkeit der Lehrer und Hausmütter das Wichtigste sei, war die **Rekrutierung von Personal** recht zufällig und willkürlich: es kam vor, daß die erste Zuschrift ohne weitere Kenntnis der Person akzeptiert wurde, die sich dann in einem Fall zu spät als verrückter und perverser Schläger herausstellte und rasch entlassen werden mußte, nachdem er ein Kind mit einem Strick fast erwürgte (Croall 1984: 332 f.). Neu eingestelltes Personal erhielt keinerlei Hilfen oder konkrete Informationen etwa darüber, wieweit ein Kurs war.

Neill war auch nahezu unfähig, Personal zu entlassen. So kam es vor, daß er sich entschied, eine Hausmutter zu entlassen und einen Ersatz anzustellen, es aber nicht über sich brachte, dies der bisherigen Hausmutter mitzuteilen, so daß er schließlich beide Hausmütter beschäftigte. Ein anderer Bediensteter wurde mehrfach gekündigt, ignorierte das aber stets und blieb so weiter beschäftigt.

In der physischen Isolierung in Wales im Krieg war Neill häufig depressiv, glaubte und fürchtete, daß der Krieg nie enden werde oder aber die faschistischen Mächte siegen würden. Die Depression förderte auch sein altes Nierenleiden wieder zutage. Neill war seine bisherige Lebensweise oft leid, sehnte sich manchmal nach einem Leben ohne Kindererziehung und Psychologie und wollte sich lieber kreativ handwerklich und als Stückeschreiber betätigen. Doch gegen Ende des Krieges gewann er die alte Kreativität zurück. Am 8. Mai 1945 war Deutschland endlich besiegt, und den Umzug Summerhills zurück nach Leiston 3 Monate später betrachtete Neill als einen der glücklichsten Momente seines Lebens.

18.4.2. Einwirkung auf die Staatsschule

Vor dem Krieg war Neill vor allem mit Summerhill und der Kinderpsychologie beschäftigt gewesen. Unter dem Eindruck des Krieges befasste er sich mit dem Staatsschul-System und seiner Nachkriegs-Zukunft.

Schon 1939 hatte Neill in *The Problem Teacher* geschrieben, daß hochwahrscheinlich ein Großteil der derzeitigen Schulkinder im verheerenden Krieg zwischen Demokratie und Faschismus getötet würden. Die übrigen müssten danach eine neue - höchstwahrscheinlich sozialistische - Zivilisation ohne Klassenscheidung und imperialistische Eroberung aufbauen. Doch die bestehenden Schulen befähigten sie nicht zu dieser wichtigen Aufgabe. Neue, bessere Schulen, in denen Schüler schon jetzt als freie Bürger leben können, müssten ihnen helfen, zu bewußten Bürgern einer neuen Welt zu werden.

Neill schrieb während des Krieges *Hearts not Heads in the School*, das bedingt durch den Krieg und durch Zensurversuche des Verlags (vgl. Croall 1984: 286) aber erst unmittelbar nach dem Krieg erschien. Während der Arbeit an *Hearts not Heads* erfuhr Neill, daß in Rußland die Koedukation abgeschafft wurde, um die Geschlechter zu soldatischen Männern und mütterlichen Frauen zu erziehen. Er beklagte das endgültige Ende des Sowjet-Traumes.

Im Sommer 1939 organisierte Neill eine Erziehungs-Konferenz für Lehrer aus East Anglia (was er sonst stets sehr vermieden hatte!) in Summerhill, an der gut 60 Lehrer teilnahmen. Dabei ging es auch um die (schließlich durch Kriegsbeginn verhindert) Gründung einer Gruppe, die ihre Tätigkeit auf Kinderpsychologie gründen wollte. Zwei Jahre später hielt Neill einen Vortrag über *schwierige Kinder* am College of Praeceptors, eines der Samstagmorgen-Gespräche, die der dortige Dekan J. H. Simpson (auch ein Lane-Schüler) organisierte. Die 150 anwesenden Lehrer waren begeistert und bildeten eine Gruppe, die sich weiter treffen wollte (vgl. Croall 1984: 285).

Während des Krieges hatte Neill volle Säle und begeistertes Publikum. Eine zwar kleine aber wachsende Schar von Lehrern, eine Art *Untergrundbewegung* unter den Lehrern, sah die Erziehung mit anderen Augen, für viele war Neill der Prophet eines Neuen Zeitalters. Die Pionierarbeit der *progressive schools* begann - teilweise gegen massive Widerstände - sich auf das Staatsschulsystem auszuwirken, zumindest auf das *Denken* dort.

Das Erziehungsgesetz (*Education Act*) für England und Wales aus dem Jahr 1944 schuf ein einheitliches, kostenfreies öffentliches Schulsystem für die Nachkriegszeit. Die bisherigen Kirchenschulen wurden ins Staatsschulsystem eingegliedert, das seinerseits zu Religionserziehung und täglichen Schulgebeten verpflichtet wurde. Neill reichten solche Pläne einer modernen

Lernschule, *einer vorfreudianischen Schule in einer nachfreudianischen Welt* nicht aus, er forderte erneut, daß Schule sich auf das Unbewußte zu konzentrieren habe, nicht nur auf das Bewußtsein. Er kritisierte, daß Prügel in der Schule nicht verboten worden waren, und daß das neue Gesetz nur das *Predigen* des Christentum in der Schule festlege, nicht aber, daß die christliche Liebe dort auch (ohne Charakterformerei, Moralerziehung, Zucht und Strafe) *gelebt* werden müsse. Das Gesetz ließe offen, ob die Kinder von aufgeplusterten Tyrannen beherrscht werden sollen, oder ob Kinder Freiheit zum Aufwachsen erhalten sollten.

18.5. Die Nachkriegszeit

18.5.1. Familiengründung und Wiederaufbau

Neill war von mehreren starken Frauen umgeben, die ihn bewunderten, an ihm hingen und oft schon viele Jahre mit ihm zusammenarbeiteten, aber miteinander nicht immer gut auskamen. Nach Frau Neills Tod war allen klar, daß Neill bald wieder heiraten würde, und daß er dabei mindestens ebensosehr eine Mit-Schul-Leiterin wie eine Ehefrau suchte. Unter den fähigsten Lehrerinnen und Hausmüttern brach eine Art Konkurrenz um Neill aus, verbunden mit einer ernsthaften Spaltung der Schulbewohner in regelrechte Parteien, die Neill um die Zukunft der Schule fürchten ließ. Von den drei Konkurrentinnen blieben Constance Tracey[430] und Lucy Francis[431] erfolglos.

430 **Constance Tracey** hatte ebenfalls eine Analyse bei Wilhelm Reich gemacht und mit Neill viele seiner persönlichen Probleme besprochen. Sie kam nur schwer mit seinen Depressionen in Wales zurecht. Neill befürchtete, daß sie (ähnlich wie oder stärker als *Mrs. Lins*) zu autokratisch in die Selbstregierung eingreifen würde.

431 **Lucy Francis** war südafrikanischer Herkunft und hatte in konventionellen Schulen gelehrt und dabei eine starke Abneigung gegen den Zwang dort entwickelt. Während ihrer ersten Anstellung las sie Neills frühe *Dominie*-Bücher. Ihre Versuche, auf humanere Art zu lehren, brachten sie in Konflikt mit dem autoritären Schulleiter, der darauf bestand, daß sie weiterhin mit dem Rohrstock schlug. So hielt sie privat Unterricht nach den offiziellen Schulstunden, lehrte dann in *Bedales*, empfand dessen Freiheit aber als Schwindel. Als schließlich klar war, daß ihr Talent eher in der Arbeit mit Problemkindern lag, übernahm sie dort die Betreuung eines schwer gestörten Jungen, die sie mit den Worten begann: ‚wenn Du wütend bist, kannst Du zu mir kommen und mir etwas antun'. Sie nahm einen Kurs bei Maria Montessori und charakterisierte sie als ‚angsterfüllten Boss, fürchterlich für ihre Schüler'. Schließlich startete sie ihre eigene Schule in Hertfordshire und wurde später Sekretärin der vom Künstler Robert Gibbings (dessen beiden Kinder Anfang der 30er eine Weile in Sum-

Ena Wood[432] war ursprünglich als Koch-Hilfe in Wales nach Summerhill gekommen, hatte dann aber - wie in Summerhill verbreitet - rasch andere Aufgaben übernommen, war Hausmutter und schließlich *Matron* geworden. Hauptsächlich sie hatte auch für die verwirrte Frau Neill gesorgt. Sie war sehr zuverlässig, praktisch und effizient und für Neill unentbehrlich geworden. Anders als mit *Mrs. Lins*, mit der Neill eine Sympathie- und Vernunftehe ohne Sexualität geführt hatte, verliebten Neill und Ena Wood sich sehr heftig ineinander. Bereits 4 Monate nach *Mrs. Lins* Tod war Ena Wood Neills Sekretärin und Vertreterin, und im selben Monat - nur wenige Tage nach Kriegsende - heirateten sie heimlich in London und teilten dies erst nachträglich den Schulbewohnern mit.

Die Armee hatte in 5 Jahren Gebäude und Gelände Summerhills weitaus gründlicher ruiniert als die Kinder in den 13 Jahren zuvor. Nach 2 Monaten

---

merhill waren) geleiteten *Golden Cockerel Press*. Schon in Sonntagberg hatte sie Neill besuchen wollen, besuchte ihn dann in Lyme. Als dann während der Wirtschaftskrise die *Golden Cockerel Press* zusammenbrach, kam sie mittellos und mit ihrem kleinen Kind, dessen Vater sie nicht hatte heiraten wollen, nach Summerhill (spätestens Mai 1934).

Lucy Francis war eine sehr energische Person und mochte und bewunderte Neill sehr. Sie betreute und lehrte jahrelang die jüngeren Kinder im Cottage. Einige Zeit lang war sie Neills inoffizielle Vertreterin und wahrscheinliche Amtsnachfolgerin Neills (Croall 1984: 178, 298). Sie sollte auch gemeinsam mit Cyril Eyre den 1936 geplanten Summerhill-Ableger in Südafrika leiten (Croall 1984: 226).

Aber in einigen Bereichen hatte Lucy Francis deutlich andere Ansichten als Neill: Ihre Schüler dachten nicht im Traum daran, den Unterricht zu versäumen, und das brachte sie in Konflikt mit Neill. Sie hielt wenig von Neills völliger Freiheit des Unterrichtsbesuches und erwartete als Selbstverständlichkeit von ihren kleineren Kindern, daß sie den Unterricht besuchten.

Nach einigen Meinungsverschiedenheiten legte Neill ihr schließlich nahe, die Schule zu verlassen, was sie tat. Sie eröffnete den (nach Neills Heimatdorf benannten!) Summerhill-Ableger *Kingsmuir School* in Sybil Hedingham / Suffolk und später in West Hoathly / Sussex. Kingsmuir und Summerhill hielten engen Kontakt, auch einige Schüler und Erwachsene wechselten zwischen den Schulen. Kingsmuir unterschied sich dadurch von Summerhill, daß es von den örtlichen Behörden geschickte Problemkinder aufnahm, und auch anders geführt wurde (Croall 1984: 298). Die Trennung von Lucy Francis scheint sehr freundschaftlich verlaufen zu sein. Neill schrieb am 30. August 1944 an Reich: „Ich bin gerade aus einem Zweit-S'hill zurück, das ich in Essex* gegründet habe; und wenn ich nach Leiston zurückkehre, dann habe ich vor, in ein Gebäude zu ziehen, das etwa auf halbem Weg zwischen beiden Schulen liegt, um auf meine alten Tage noch ein bißchen Privatleben zu haben. Vielleicht sogar eine Familie, obwohl es mit 60 dafür schon etwas spät ist.“ (Placzek 1989: 190)

* „Mit Namen Kingsmuir. Die Schule wurde von Lucy Francis geleitet“ ... (Fußnote bei Placzek).

Vgl. zu Lucy Francis: Croall (1984: 178, 187, 209, 226, 298, insbesondere 209).

432 Rollin (1992: 52) gibt ihr Alter mit 81 an. Demnach müßte sie etwa 1911 geboren und etwa 28 Jahre jünger sein als Neill. Sie brachte aus einer früherer Ehe einen Sohn Peter Wood mit, den Matthias (1979: 265) aus unbekannten Gründen als Tom Wood bezeichnet. „Er war Neills Stiefsohn, war als fünfjähriger auf die Schule gekommen und hatte sie mit siebzehn verlassen. Dann hatte er sich zwei Jahre als Keramiker ausgebildet und war dann zurückgekommen.“ (Segefjord 1971: 103)

Renovierung in Leiston schrieb Neill im Herbst 1945, daß bald die Kinder aus ihren dreimonatigen Ferien nach Leiston zurückkehren würden.

Bisher hatte Neill kein wirkliches Privatleben gehabt, nun teilte er im Haupthaus eine abgeschlossene Wohnung ab, um ein ungestörteres Privat- und Eheleben zu haben, zumal ihn - 62jährig - der Kinderlärm mehr störte als in jüngeren Tagen. Die Neills waren sehr glücklich miteinander und genossen ihre Liebe.

Ena Neill hatte es beträchtliche Zeit schwer, sich in der Schule als Neills Ehefrau und Nachfolgerin von *Mrs. Lins* durchzusetzen. Viele waren mit Neills neuer Partnerin unzufrieden und hatten das eifersüchtige Gefühl, daß Ena ihnen ihren Ersatzvater Neill wegnehme.

Ena war auch weniger duldsam als *Mrs. Lins* mit den vielen, oft aufdringlichen Besuchern, vor denen Neill sich gern in der Werkstatt versteckte, und ebenso mit den vielen demonstrativ Neill-verehrenden Besucherinnen, die sie als lediglich eine unter vielen erscheinen ließen.

18.5.2. Tochter Zoë: Das ‚freie Kind'

Neill wünscht sich nun sehr ein eigenes Baby, möglichst ein Mädchen. In der Nacht zum 1.11.1946 blieb die ganze Schule auf, weil jeder als erster den ersten Schrei des Neugeborenen hören wollte. Der inzwischen 63jährige Vater Neill war äußerst stolz auf seine kleine Tochter Zoë.

Im Gegensatz zu den Empfehlungen nahezu[433] aller damaligen Erzieher, Ärzte und Psychologen, ein Kind exakt nach der Uhr zu füttern und ihm so einen festen Zeit-Rhythmus aufzuzwingen, wollte Neill sie selbstverständlich gemäß der *Selbstregulierungs*-Methode Wilhelm Reichs aufwachsen lassen, die gewissermaßen die individuelle Entsprechung der gemeinschaftlichen Summerhill-Selbstregierung war und auf demselben Vertrauen in die menschliche Natur aufbaute, nun aber nicht nur auf Psyche und Gruppenleben, sondern auch auf körperliche Bedürfnisse bezogen.

Neill war selbstverständlich auch stark an der *Idee* des von Geburt an selbstregulierten Aufwachsens eines Kindes interessiert, schon deshalb, weil es so wenig selbstregulierte Babys auf der Welt gab, daß jeder Beschreibungsversuch provisorische Mutmaßung sein mußte. Neill erwartete den

433 In England nach den Empfehlungen des Neuseeländer Truby King (näheres in Berg 1973: 51 - 54).
Zu den seltenen Ausnahmen zählten Susan Isaacs als Psychologin der *Nursery World* und Dr. Benjamin Spock, der ein halbes Jahr vor Zoës Geburt sein berühmtes Buch *Baby and Child Care* veröffentlichte (im Mai 1946), das nach Neill *näher als jedes andere* zur Selbstregulierung steht (Croall 1984: 302).

Beginn einer neuen Zivilisation durch die Selbstregulierung (vgl. Croall 1984: 302) und betont von nun an, daß nicht erst Lehrer und Schule, sondern schon Kinderarzt und falschinformierte oder moralistische Eltern dem Kind die Freiheit rauben.

Seine Erfahrungen mit der Selbstregulierung tauscht Neill brieflich mit Wilhelm Reich aus, dessen Sohn Peter zwei Jahre vor Zoë geboren war.

Nach 2 Wochen konnte Neill einen eigenen Ernährungs-Zeitplan Zoës feststellen. Mit 7 Wochen stellt er fest: *Zoë versucht bereits, uns beide zu terrorisieren. Gott helfe einem armen Vater.* Und mit knapp eineinhalb Jahren: *Sie zeigt keine Anzeichen von Haß oder Zerstörungssinn. Es ist eine Freude, sie wachsen zu sehen* (vgl. Croall 1984: 302). Er schloß aus ihrer Entwicklung, daß Freuds Annahme eines angeborenen Aggressionstriebes falsch sei. Reich und Neill sahen den Aggressions*trieb* als kulturell erworben und in der Erziehung weitergegeben an.

Als Zoë 1 Jahr alt war, begann Neill das Buch *The Problem Family* (Die Problem-Familie), und als Zoë 4 Jahre alt war, veröffentlichte er *The Free Child* (Das freie Kind).

Viele Besucher und auch Journalisten waren an Zoë und ihrer Entwicklung interessiert, Artikel[434] berichteten positiv über das neues Muster, Kinder großzubringen, und über das unkomplizierte, furchtlose, glückliche, für sein Alter ungewöhnlich weit entwickelte Kind. Verbunden war damit eine milde Kritik, daß Selbstregulierung eine sehr harte Arbeit für ein so kleines Kind sei, und daß Zoë vielleicht deshalb ihre Saugflasche so liebe. Der Hicklin-Artikel ist mit hübschen Fotos der zweijährigen Zoë illustriert, die ihre Nahrung (mühsam) selbst schneidet, ohne fremde Hilfe in die Badewanne oder auf einen Baum klettert etc.

Die Artikel riefen überraschend zustimmende Leserbriefe, aber auch Bemerkungen und Ermahnungen hervor, daß es in den winzigen Wohnungen eben nicht ohne ein Mindestmaß an Ordnung gehe, daß die freie Entwicklung der Kinder nicht die Eltern terrorisieren und Freiheit nicht in Unvernunft und Zügellosigkeit ausarten dürfe. Es gab aber auch die verbreitete, ganz grundsätzliche Kritik, daß Kinder so nicht auf *das Leben vorbereitet* würden.

Neill fand jedoch bald, daß zumindest einige Erwachsenen-**Eingriffe bei Zoë nötig** waren. An Reich schrieb er, daß in einigen Punkten die völlige Selbstregulierung der falsche Weg sei: daß Zoë, wenn sie abends zu lange wach war, am nächsten Tag schlechtgelaunt sei und viel weine, und daß sie an kalten Tagen zu dünne Kleidung tragen wolle. Er empfahl bezüglich Zubettgehen Strenge und stimmte Ena voll zu, die trotz Ärger und Tränen Zoë warme Kleidung anzog.

434 Proops (1949) und Hicklin (1949).

Obwohl er begeistert von ihr war, war Zoë ihrem alten Vater oft zu lebhaft. Es war ihm auch gar nicht recht, daß sein freies Kind seine Mutter deutlich mehr mochte als ihn, und das auch frei und deutlich äußerte (Croall 1984: 304).

Neill achtete äußerst sorgfältig darauf, daß sie keinerlei negative Haltung zu ihrem Körper und ihrem Geschlecht erwarb, und so berichtete sie völlig unbefangen im Ort, daß Daddy ihre Mammi *befruchtet* habe, daß sie aus Mammis *Möse* (fanny) gekommen sei, und fragte Anwesende aus, wer denn sie befruchtet habe.

Im Alter von 6 bis 8 Jahren hatte sie wenig Interesse an ihren Eltern, speziell an Neill. Sie ging voll in der Kindergruppe der Schule auf und übernahm von ihnen manches, was Neill ihr eher hatte ersparen wollen: Vorstellungen konventioneller Moral, von der *Unanständigkeit* sexueller Begriffe, und ein dementsprechendes Vergnügen an Obszönität.

Neill geriet in manches Dilemma zwischen seiner Überzeugung von Selbstregulierung einerseits und seiner in der Kindheit erworbenen bitteren Abneigung gegen organisierte Religion und gegen jegliches Buchlernen andererseits: Dreijährig verlangte Zoë Lese-Unterricht, achtjährig erklärte sie, daß ihr Kirchengesang gefalle und sie deshalb zur Kirche gehen wolle.

Neill versuchte nie, Zoë in irgendeine bestimmte Richtung zu beeinflussen, ihr seine Sichtweise aufzudrängen, seine Vorstellungen zu vermitteln oder ihren Charakter nach seinen Ansichten zu formen. Obwohl er sich - paradoxerweise - über Zoës geringes schulisches Interesse ärgerte, äußerte er es nur heimlich seiner Frau und Freunden gegenüber.

Doch daß er sie nicht zu beeinflussen versuchte, lag nicht nur an seinen Überzeugungen. Zoë gegenüber war er absolut nicht fähig, so zwischen Freiheit und Zügellosigkeit zu unterscheiden, wie er es Eltern stets empfohlen hatte. Zwar schrieb er, daß gelegentliche Verbote absolut nötig seien, und sah dies auch bei Zoë durchaus so. Doch er konnte Zoë gegenüber nicht als *Autorität* auftreten, konnte ihr nichts abschlagen, sie konnte ihn von Geburt an praktisch um den Finger wickeln. Dies irritierte und amüsierte den Rest der Schule, und man empfand es als Triumph, als Neill zu Zoë, die nicht aus dem Meer kommen wollte, sagte: ‚Zoë, du mußt wirklich lernen, das zu tun, was man Dir sagt' und ihr ein anderes Mal in derselben Situation - zu seinem eigenen Entsetzen - einen Klaps gab[435]. Die einfach unumgänglichen Einschränkungen blieben Ena überlassen, es kam vor, daß Neill, ohne daß er selbst eingriff, Ena kritisierte ‚warum läßt Du sie das tun?'.

---

[435] „Roger Anscombe recalls one rare moment of intervention by Neill: ‚He once got terribly upset because he'd taken Zoë down to the sea, and when she wouldn't come out, had smacked her. ‚Oh my God, what have I done?' he said.'" (Croall 1984: 306)

Die Sonder- und Zwitterstellung als Neills eigenes Kind, die Zugehörigkeit zur Familie einerseits und zur Internats-Schule andererseits wurde für Zoë ein großes Problem: einerseits die Eltern mit vielen Dutzend *Geschwistern* teilen zu müssen und doch als herausgehobenes Kind die Eifersüchte aller auf sich zu ziehen. Sie wohnte und schlief bei ihren Eltern, die sich *als Eltern* auch besonders mit ihr beschäftigten, was bei den 50 (teils schwer gestörten) *Geschwistern* starke, häufig auch in Handlungen umgesetzte Eifersucht erregte. Neill und Ena wiederum reagierten empfindlicher auf Angriffe auf das eigenes Kind, was die Eifersucht nur noch verstärkte. Schließlich zogen die Neills als Familie aus ihrer Wohnung im Haupthaus um ins Cottage, und als Zoë 5 Jahre alt war, zog sie auf eigenen Wunsch als normales Internatskind in die Schule. Doch die schwerwiegenden Probleme zwischen *Familie* und *Schule* blieben bestehen.

Im Alter von 10 bis 12 durchlief Zoë, so wie viele Summerhill-Kinder, ein antisoziales Stadium, das Neill üblicherweise als **Gangster-Stadium** bezeichnete: gemeinsam mit einer Gruppe ähnlicher Kinder schwänzte sie ständig den Unterricht, rauchte, fluchte, mißachtete die Schlafenszeiten, stahl, kam nicht zur Vollversammlung. Angeklagt zu werden bedeutete ihr nichts, sie war eine Plage für die ganze Schule.

Ena wollte sie deshalb zur Summerhill sehr ähnlichen Kilquhanity House School in Schottland schicken, da das Problem zwischen Elternhaus und Schule sonst nicht lösbar wäre. Für Neill dagegen war seine Tochter der Hauptgrund, Summerhill weiterhin zu betreiben und sich nicht zur Ruhe zu setzen, weniger aus wirtschaftlichen Gründen, sondern weil er in einer selbstreguliert und in Liebe statt in Hass aufwachsenden (Zoës) Generation die einzige Hoffnung für die von Hass und der Atombombe bedrohte Menschheit sah. Doch schließlich akzeptierte Neill, wollte sie aber (unerklärlicherweise!) nicht auf eine britische Schule schicken und wählte - aus unbekannten Gründen, die nicht einmal seine Frau begriff - die von Paul Geheeb[436] gegründete

436 Paulus Geheeb, ein Pazifist und Bewunderer Rabindranath Tagores, hatte 1906 gemeinsam mit Gustav Wyneken die koedukative Internatsschule *Freie Schulgemeinde Wikkersdorf* gegründet, die von der wöchentlichen gemeinsamen Vollversammlung der Schüler und Lehrer geleitet wurde. Nach Streitigkeiten mit Wyneken gründete er 1910 zusammen mit seiner Frau Edith die *Odenwaldschule*, die auch Verbindung zur Dalcroze-Schule in Hellerau hatte, als Neill dort arbeitete (vgl. Kapitel 17.1.2.2. - 17.2.3.). Geheeb floh Mitte der 30er aus Nazi-Deutschland in die Schweiz, wo er die (noch immer bestehende) *École de l'Humanité* gründete. Neill hatte sporadisch mit Geheeb korrespondiert. Auch *Mrs. Lins* Enkelin Angela Neustätter ging dort - gemeinsam mit Zoë Neill - zur Schule.
Die École de l'Humanité unterschied sich wesentlich von Summerhill und hatte viele Züge, die Neill schon in Hellerau und stets seitdem erbittert bekämpft hatte: Die Schule war deutlich religiös geprägt, legte sehr großen Wert auf *hohe Kultur*, bestand auf sehr frühem Auf-

und geleitete *École de l'Humanité* in der Schweiz. Im April 1959 zog Zoë in die Schweiz.

Zoë fühlte sich dort gar nicht wohl und wollte nicht bleiben. Es folgte ein langer Kampf zwischen Vater und Tochter. Schon bei Enas Abreise aus der Schweiz schrieb Zoë einen herzzerreißenden Heimweh-Brief an Neill, der einige Tage später in einem Brief an Edith Geheeb selbstkritisch schrieb: ‚Ich werde rot, wenn ich daran denke, daß ich einmal geschrieben habe, daß ein Kind dann an Heimweh leidet, wenn es aus einem schlechten Elternhaus kommt'.[437] Das Heimweh ließ nach, doch Zoë gewöhnte sich nicht und fand die Regeln der Schule unlogisch, unsinnig, falsch und dumm. Nach den Sommerferien in Summerhill kehrte sie nur sehr gegen ihren Willen zurück, und litt erneut unter sehr starkem Heimweh. Neill reiste zehn Tage später in die Schweiz, um die Schule selbst zu sehen. Obwohl Ena Zoë unbedingt dort lassen wollte, war klar, daß er es nicht fertigbringen würde, Zoë dort zu lassen. Er wurde vom fast 90jährigen Paul Geheeb warm begrüßt, hielt in den drei Tagen dort (16. - 19. September 1959) einen Vortrag über Summerhill und reiste dann mit Zoë ab.

Die Erfahrung mit seiner eigenen Tochter änderten seine Meinung auch in einem weiteren Punkt: Neill hatte bisher immer betont, daß Kinder zum frühestmöglichen Zeitpunkt (etwa dreijährig)[438] nach Summerhill kommen sollten. Nun erklärte er - auch von Ena beeinflusst -, daß Kinder, zumindest bis sie 5 Jahre alt sind, die Liebe und Wärme ihrer Mutter brauchen. Ena hätte das früheste Eintrittsalter lieber noch höher angesetzt.

18.5.3. Wilhelm Reich in USA

Während des Krieges hatte Neill versucht, selbst einen Orgon-Akkumulator zu bauen. Im April 1947 schickte Reich einen Orgon-Akkumulator nach Summerhill, in dem Neill und auch andere dann eine Weile täglich saßen. Im Sommer 1947 besuchte Neill Wilhelm Reich in Maine / USA, so wie er es schon seit mindestens 1942 geplant hatte. Diesmal kam er nicht mehr als Patient zum Therapeuten, sondern als sehr enger Freund. Gemeinsam mit Ena und Zoë reiste er im Sommer 1948 wieder zu Reich in die USA. Als die drei Neills im Sommer 1950 erneut Reich besuchen wollten, wurde Neill das US-

---

stehen und Zubettgehen, kaltem Duschen, Mittagsschlaf, langen Bergwanderungen, der Schweigeminute bei den Mahlzeiten, strikten Moralvorstellungen und dem Verbot von Tanz und Plattenspielern.

437 „Dear, dear, I blush to think that once I wrote that a child is homesick when it comes from a bad home" (in Croall 1984: 310).

438 Seine frühere Überzeugung, Kinder sollten schon dreijährig nach Summerhill kommen, wurde oft kritisiert, auch von etlichen dieser inzwischen erwachsen gewordenen Kinder, die sich geschädigt und von ihren Eltern verlassen gefühlt hatten (vgl. Croall 1984: 194 - 195).

Visum verweigert, offenbar weil er sich vor dem Krieg für den Kommunismus ausgesprochen hatte (und nach dem Krieg gegen jede kommunistische Diktatur). Neill war wütend, zum Märtyrer *einer fremden Sache* gemacht zu werden, nicht wegen der sein Leben bestimmenden ureigensten pädagogischen Überzeugungen, sondern wegen der ihm viel ferner liegenden und zudem *mißverstandenen* politischen Ansichten.

Neill und Reich verband eine sehr starke Gefühls- und Arbeits-Beziehung. Beide teilten dieselben politischen, psychologischen und pädagogischen Auffassungen (freiheitlicher Sozialismus, Psychoanalyse, anti-autoritäre Freiheitspädagogik) und schätzten ihre gegenseitige Arbeit sehr. Beide hatten dieselben Ansichten über die Krankheit der Gesellschaft. Sie teilten dieselben Voraussetzungen, verstanden sich unmittelbar, brauchten einander ihre Arbeiten nicht erst umständlich zu erklären oder gar zu verteidigen. Dabei blieben sie aber so unabhängig voneinander, daß keiner zum *Schüler* des anderen wurde.

Die Freundschaft beruhte wesentlich auf den wenigen persönlichen Begegnungen / Besuchen, die später gezwungenermaßen durch häufige Briefe[439] ersetzt werden mußten. Darin tauschten sie auch ihre Erfahrung aus über die Entwicklung ihrer von Geburt an selbstreguliert aufwachsenden etwa gleichalten[440] Kinder, wobei sie beide feststellten, daß sie trotz jahrzehntelanger Arbeit auf dem Gebiet kaum etwas von Kindern wußten[441] . Sie schickten einander auch ihre Bücher und diskutierten sie.

Trotz der Freundschaft und gegenseitigen Bewunderung war Neill sich durchaus auch der Grenzen bewußt. Neill stimmte den sozialen und politischen Ansichten Reichs vorbehaltlos zu, ebenso akzeptierte er Reichs Theorien über die Verbindung von Körper (Soma) und Psyche, vom Sitz der Neurosen in Muskelverspannungen (Charakterpanzer) und ihrer Heilung mit Reichs Vegetotherapie bereitwillig und vorbehaltlos als große Entdeckung, die auch ihm sehr geholfen hatte. Neill hatte jedoch Zweifel und Schwierigkeiten mit den späteren weitergehenden biologischen und physikalischen Ergebnissen[442] Reichs. Neill konnte den obskuren biophysikalischen Orgon-Energie-Theorien nicht folgen, für ihn blieb Reich stets der frühe Reich, der

---

439 Der 600seitige Briefwechsel der beiden (1936 - 1957) ist auch in deutscher Übersetzung gedruckt erschienen (Placzek (Ed.): 1989).

440 Peter Reich * April 1944; Zoë Neill * 1.11.1946

441 Gemeint ist hier zweifellos, daß sie bislang lediglich *deformierte* Kinder kennengelernt hatten, Kinder, die von Geburt an durch Zwang deformiert worden waren. Erst jetzt konnten sie natürliche, freie, selbstreguliert aufgewachsene Kinder beobachten und studieren (so, wie sie *eigentlich* sind). (Neill berichtete, daß Lane diese Auffassung als erster vertreten hat (in Croall 1984: 96).

442 Reich versuchte, die Orgon-Energie (dies ist im Prinzip die von Freud nur postulierte Libido-Energie) physikalisch nachzuweisen und in *Orgon-Akkumulatoren* (mit diversen Metall- und anderen Schichten überzogene Räume / Kisten) aufzufangen und zu messen. Er experimentierte ebenfalls mit der lokalen Beeinflussung von Atmosphäre und Wetter.

Autor der *Sexuellen Revolution*, der *Funktion des Orgasmus*, der *Charakteranalyse* und der *Massenpsychologie des Faschismus*. Zwar hatte auch Neill einen Orgon-Akkumulator in Summerhill und versuchte, einige Freunde zu interessieren, doch diese erklärten Reichs Aussagen alle nach kurzer Beschäftigung für falsch.

Neill war durchaus klar, daß Reich schwierig und zuletzt auch verrückt[443] war, und Neill lehnte Reichs Vorschlag, in Summerhill zu lehren, rundheraus ab[444], ebenso die Übersiedlung zu Reich in die USA, um nicht sein Schüler zu werden.

Reich war ein sehr schwieriger und humorloser Mann und überzeugt davon, daß seine Ideen die einzige Hoffnung für die kranke Gesellschaft sind. Er reagierte auf jegliche Kritik sehr feindlich und oft intolerant, entwickelte eine Art Festungsmentalität, sah überall Verschwörungen gegen sich und seine Arbeit am Werk, sah sich belagert von den Feinden der Freiheit. So provozierte er oft Feindschaft und Feindlichkeit bei anderen, selbst bei Anhängern (Croall 1984: 313 f., 320; Neill 1982: 174 - 178).

Ob oder ab wann und wie schwer Reich unter Paranoia litt, ist ein ständiger Streitpunkt zwischen Reich-Anhängern und Gegnern.

Neill mochte (wie viele andere) Reichs tyrannisch unnachgiebige Starrheit nicht, selbst wenn er sich gelegentlich von Reichs paranoider Belagerungsmentalität anstecken ließ. Neill war selbst bei seinen entschiedenen Gegnern, die ihn persönlich kennenlernten, als Person sehr geachtet und geschätzt (Croall 1984: 320). Neill war pragmatischer und bereit, in unwesentlicheren Fragen Kompromisse mit der Gesellschaft zu schließen, um seinem Hauptinteresse - Summerhill - nicht zu schaden. Man könne nicht

---

443 Während Neills Aufenthalt 1947 riefen Beamte des *Food and Drug* Ministeriums im Orgonon an wegen der Verwendung der Orgon-Akkumulatoren (die in zwei feindlichen Artikeln in Harper's Magazin und New Republic als Allheilmittel und Potenzverstärker dargestellt worden waren, also als betrügerische Kurpfuscherei). Reich glaubte, in stillschweigender Übereinstimmung mit dem US-Präsidenten wichtige Geheimarbeit zu tun, die Atmosphäre beeinflussen zu können, außerirdische UFOs entdeckt zu haben, und daß die in der Umgebung fliegenden Flugzeuge nur den Regierungs-Auftrag hätten, ihn zu beschützen, insbesondere vor Stalin und seinen *roten Faschisten*. Neill sah, daß Reichs Vorstellungen paranoider Unfug waren, und äußerte dies deutlich gegenüber Reichs Sohn Peter. Das daraus folgende Zerwürfnis mit Reich konnte er nochmals überwinden.
Die Ministerialbeamten beantragten bei Gericht ein Verbot der Akkumulatoren. Der sich von der Regierung geschützt wähnende Reich erschien nicht vor Gericht und wurde nach einigem Aufschaukeln (weiterhin Verkauf und Export der Akkumulatoren, Mißachtung des Gerichts) zu 2 Jahren Haft und amtlicher Verbrennung seiner Ausstattung, Akkumulatoren und aller Schriften, in denen auch nur entfernt eine Heilwirkung angedeutet wurde, verurteilt. Faktisch wurden jedoch restlos alle Schriften mitsamt der Privatbibliothek gleich mitverbrannt. Neill versuchte erfolglos, ihm von England aus publizistisch zu helfen. Die Haft begann im März 1957. Am 3. November starb Reich dort an einer Herzattacke (vgl. Croall 1984: 321 f.).

444 „Reich, I wouldn't have you within yards of my brats. You'd scare them" (Croall 1984: 315).

gegen *alles*, was man ablehnt, protestieren, sondern müsse in unwesentlichen Punkten Kompromisse schließen, wenn man mehr wolle als schnell zum Märtyrer zu werden. So heiratete er zweimal - obwohl er nichts vom Heiraten hielt -, weil er sonst um die Existenz der Schule fürchtete. Aus denselben Gründen gab er den Schülern - gegen seine Überzeugung - keine Empfängnisverhütungsmittel, um keinen billigen Vorwand für eine Schulschließung zu liefern.

Die beiden Männer, die Neill am meisten beeinflussten, Lane und Reich, sahen sich beide als Menschheitsretter, wurden wegen ihrer Arbeit vor Gericht gestellt und starben kurz nach ihrer Verurteilung. Beide befassten und identifizierten sich in gewisser Weise mit Christus und trugen zu ihrer *Kreuzigung* aktiv bei. Neills Sorge war zeitlebens, daß es ihm ebenso wie seinen Freunden ergehen könnte.

Die kurz nach Reichs Tod einsetzende Freundschaft Neills mit Henry Miller[445] war eine Art Ersatz für die mit Reich.

18.5.4. Probleme der Nachkriegszeit

Obwohl er den ganzen Krieg lang darauf hingelebt hatte, fiel es Neill nach dem Krieg schwer, Summerhill in Leiston wieder aufzubauen. Sein hohes Alter war zunehmend deutlich spürbar, und sein Gesundheitszustand war nach dem Krieg schlechter geworden, sein Pioniergeist war erlahmt, zeitweise verlor Neill das Interesse an Summerhill. Die schon in Wales schwierigen Beziehungen zum Personal blieben schlecht. Neill begann, von Summerhill als *lebenslänglicher Verurteilung* zu sprechen und träumte - etwa siebzigjährig - von völligem Neuanfang im Ausland oder zur-Ruhe-setzen. Während der gesamten 1950er Jahre blieb die Situation schwierig.

Er sah die Welt pessimistisch, hatte ernste Gesundheitsprobleme, mehrere ernste Krankheiten, litt an Überarbeitung und an den Finanzproblemen der Schule.

---

445 Die Freundschaft mit Henry Miller, einem ebenfalls bilderstürmenden Geistes-Bruder und Mit-Rebellen für die sexuelle Freiheit, der die Welt ebenso - und ebenso sexuell - schockierte, füllte in gewissem Maße die Lücke nach Reichs Tod. Miller nahm erstmals Sommer 1958 in einem Brief Kontakt mit Neill auf, in dem er um die Adresse einer Schule in USA bat, die Summerhill irgendwie ähnelte, um seine 13jährige Tochter dorthin zu schicken. Neill wußte keine solche Schule (sie entstanden erst wenige Jahre später). Die daraus entstehende Freundschaft war nicht zufällig: Miller besaß schon vor Erscheinen des *Summerhill*-Bandes 5 Bücher von Neill und plante ein - später verworfenes - radikales Buch über freie Erziehung (Croall 1984: 359). Die Freundschaft spielte sich (ähnlich wie mit Reich) weitestgehend in Briefen ab, in denen sie einander ihr Leid klagen und ihre Unterstützung versichern konnten. Neill und Miller trafen sich lediglich im Herbst 1961 in einem Londoner Restaurant.

1949 stand die Schule unmittelbar vor dem Konkurs. Die zum Ausgleich für Beschädigungen durch das Militär erhaltenen £2.250 waren schnell verbraucht, vor allem, weil viele Eltern das Schulgeld nicht zahlten. Es bildete sich eine Elterngruppe, die sich um die Finanzen kümmerte und für pünktliche Schulgeldzahlungen sorgte. Als im Herbst **1957 alle Privatschulen besonders registriert** wurden, ergab die dazugehörige Inspektion, daß Summerhill heruntergekommen war und die ministeriellen Mindeststandards auch beim Unterricht deutlich unterschritt. Es wurde als trübe, spartanisch[446] und unkomfortabel kritisiert. Daraufhin entstand aus der Elterngruppe die **Summerhill Society** als eine Art *Freunde und Förderer*. Die Society sollte die Schule in der Öffentlichkeit und gegenüber den Behörden unterstützen und Gelder einwerben, um Lehrergehälter und Schulausstattung zu verbessern.

Während bei der Inspektion im März 1959 noch 44 Kinder in Summerhill lebten, so waren es im Herbst 1960 nur noch 24. Neill mußte sein Auto verkaufen und den Gärtner entlassen. Viele Kinder waren zu anderen Schulen (z. B. Kilquhanity) abgewandert, Neills hohes Alter (77) war keine Empfehlung (vgl. Croall 1984: 342 - 343).

Er schien in seinen 70er und 80er Jahren auch kaum mehr fähig, grundlegend umzulernen. Daß insbesondere die Grundschulen sich in den 50er und 60er Jahren enorm verändert hatten, ignorierte er. Bei seinen wenigen (vermutlich nur drei) Besuchen staatlicher Schulen war er zwar höchst beeindruckt, das schlug aber nicht mehr durch auf seine unverändert feststehende pauschal generalisierende Kritik an staatlichen Schulen.

Er schien zunehmend einen scharfen Gegensatz zwischen Summerhill und dem Rest der Welt zur Selbstrechtfertigung zu brauchen und benahm sich *statt als Atheist wie ein bloß kopfstehender Calvinist*.

18.5.5. Die Schulinspektion

1949 hatte die von Robert Copping geleitete freie Schule *Horseley Hall* sich mißliebig gemacht und wurde unter dem Vorwand[447] unzureichender Toi-

446 Die Lebensumstände waren in der Tat spartanisch. Frosttemperaturen in den Zimmern kamen durchaus vor (vgl. Croall 1984: 208).

447 Die unzureichende Toilettenanlage war offenbar nicht der *tatsächliche* Schließungsgrund. Kurz vor der Schließung hatten die Schüler den Produzenten der den Schulen staatlich bereitgestellten Rohrstöcke eingeladen, über die Segnungen der Prügelstrafe zu referieren, und danach diese segensreiche Wirkung am Körper des Produzenten selbst erprobt, worüber auch die vorab informierte Presse berichtete. Ein weiterer Schließungsgrund wird die sehr freie Erziehung in Horseley Hall gewesen sein: Sexualität war in der Schule kein Tabu, Jungen und Mädchen konnten sich miteinander *verbinden* (associate, vermutlich ist Geschlechtsver-

lettenanlagen aus *technischen Gründen* amtlich geschlossen. Neill sah darin sofort auch eine Gefahr für Summerhill und warnte dringend, auf die Toiletten zu achten, damit nicht auch Summerhill geschlossen würde.

Aufgrund des Copping-Falles befasste sich das Unterhaus des Parlaments im April 1949 mit Privatschulen.

Neill fürchtete das (an den staatlichen Schulen ablesbare) sehr geringe pädagogische Verständnis des Erziehungsministeriums und seiner Behörden und wollte sie möglichst völlig aus seiner Schule heraushalten. Er erinnerte sich nur zu genau an die Furcht seines Vaters vor den Schulinspektoren, die Schließung von Horseley Hall, seine Behördenerfahrungen in Hellerau und Sonntagberg, an Homer Lane, dessen Arbeit und Leben durch zwei behördliche Untersuchungen ruiniert wurde: Wer in die Hand der Behörden geriet, dessen Lebenswerk konnte durch einen kleinen Beamten oder Richter vernichtet werden.

Neills Ängste vor Behörden und vor allem vor Schulinspektoren grenzten allerdings gelegentlich an Verfolgungswahn, über den sich viele in Summerhill lustig machten.

Die Schulinspektoren, die im Juni 1949 (aufgrund des Erziehungsgesetzes von 1944) Summerhill zu inspizieren hatten, waren keineswegs geneigt, Summerhill zu schließen, sahen die Schule eher mit Neugier, Interesse, deutlichem Wohlwollen und großer Sympathie (Einzelheiten bei Croall 1984: 339 - 343). Doch selbst die Freundschaft mit seinem Inspektor änderte nichts an Neills generalisierter, panischer Furcht vor Behörden allgemein und Schulinspektoren im besonderen. Die Inspektionsberichte von 1949 schienen die Schule beinahe mit Neills Augen zu sehen, sie strichen die Le-

---

kehr dabei mitgemeint). Der für die Schließung *offiziell* vorgebrachte Grund hätte auch ausgereicht, etliche andere freie Schulen zu schließen, wobei insbesondere an Summerhill zu denken ist (vgl. Croall 1984: 338; Gibson 1967; The Copping Case 1949 [vermutlich ebenfalls von Gibson]).

Schulleiter Robert Copping (ein weiterer Lehrer an dieser Schule war Edward Reynolds) wird als radikaler, religiös und sozial motivierter, *sonderbarer Spinner* geschildert, der stets auf der Seite unterdrückter Kinder stand. Nach der Schulschließung arbeitete er in London mit jugendlichen Delinquenten und wanderte 1954 aus nach Equador, wo er (ca.) 1967 starb.

Für die von der Polizei massiv unterdrückten und vertriebenen elternlose Straßenkinder in Quito und Guayaquil organisierte er (ca. 1964) Clubs, die später (auch nach seinem Tod) vom *US-Peace-Corps*, den *British Voluntary Services Overseas* und anderen Organisationen unterstützt wurden. Die Clubs versuchten, die Kinder von der Straße bzw. aus dem Gefängnis (wegen nächtlicher Ausgangssperre für Kinder!) zu holen, Mahlzeiten und Schlafmöglichkeiten zu bieten sowie sie mit Spielen, Unterricht und Ausbildung glücklich zu beschäftigen, Jobs zu vermitteln und gegebenenfalls Familienprobleme zu lösen, wobei Unterrichtsbesuch (als Ersatz für dabei entgangenen Verdienst) bezahlt wurde. Die einzig angegebene Größenordnung sind 400 Frühstücke täglich in Quito.

Diese (bei Gibson 1967 nur kurz beschriebene) Arbeit ähnelt sehr den in Kapitel 22.14. beschriebenen südamerikanischen Kinderrepubliken.

bendigkeit, das Selbstbewußtsein, die Initiative, das Verantwortungsgefühl, die Integrität und (sogar!) die gute Disziplin der Kinder heraus, lobten Neills große Fähigkeiten und betonten, daß es allen Pädagogen gut täte, diese Schule und ihre *faszinierende und wertvolle* pädagogische Forschungsarbeit zu sehen.

18.6. Sechziger Jahre: Ruhm und Wirkung

18.6.1. Das ‚Summerhill' Buch

Bis 1960 war Neill in den USA praktisch unbekannt[448]. Der amerikanische Verleger Harold Hart erhielt von Neill freie Hand, aus Teilen von vier Büchern[449] Neills eine gut verkäufliche Zusammenstellung zu produzieren. Neill bereute bald, daß er völlig freie Hand gegeben hatte, denn das Buch enthielt viele völlig veraltete Passagen, mit denen Neill längst nicht mehr übereinstimmte. Dazu zählten insbesondere die Freud'schen Interpretationen von Träumen und Symbolen, die Neill längst abgelegt[450] hatte. Andererseits

448 Zwar waren einige seiner Bücher der *Problem*-Serie auch in USA erschienen und auch rezensiert worden, es wurden aber nur wenige hundert Exemplare verkauft. Vor allem einige mit Reichs Arbeit vertraute radikale Lehrer und Psychologen und die Zuhörer seiner Vorträge 1947 und 1948 dürften Summerhill gekannt haben.

449 The Problem Child (1926), The Problem Parent (1932), That Dreadful School (1937), The Free Child (1953).

450 Selbst im Vorwort wird Neill fälschlich als Freudianer bezeichnet und kritisiert. Erich Fromm nennt dort als einen seiner beiden Vorbehalte gegen Neill: „Darüber hinaus sind ihm die Hypothesen Freuds allzusehr letzte Wahrheit; nach meiner Meinung überschätzt er, wie die meisten Freudianer, die Bedeutung der Sexualität." (Erich Fromm, Vorwort zu Neill 1969: 16)

„Au, au, das hätte ich besser prüfen sollen, denn *Summerhill* enthält einen Teil, der mich zum Freudianer macht, was ich schon seit vielen Jahren nicht mehr bin; ich bin weder Freud-Anhänger noch sonst jemandes Anhänger." (Neill 1982: 343)

Den in diesem Buch enthaltenen häufig (zu recht!) Anstoß erregenden wild spekulativen Schlußzeilen hätte er zweifellos nicht mehr zugestimmt:

„*Was sollte eine Lehrerin tun, wenn ein Junge während des Unterrichts mit seinem Bleistift spielt?*

Bleistift gleich Penis. Dem Jungen ist verboten worden, mit seinem Penis zu spielen. Therapie: Die Eltern müssen das Onanierverbot aufheben." (Neill 1969: 338)

Seine inzwischen massive Abneigung gegen die Freud'schen Interpretationen zeigt die 1945 in einem Brief an Reich geübte Kritik an Melanie Kleins *Contributions to Psychoanalysis, 1921 - 1945*: ‚voll von Kastration und Analcharakteristika und Mutters Penis und was nicht alles. Sie zu lesen gleicht, auf einem Friedhof mit offenen verwesenden Leichen zu sein; sich dann deinen *Funktionen* zuzuwenden gleicht dem Hinausgehen auf eine Frühlingswiese.'

war Wilhelm Reich, an dessen Theorie Neill sich seit über 20 Jahren eng anlehnte, beinahe mit keinem Wort erwähnt, weil Reich als nicht respektabel galt und seine Erwähnung dem Verkauf geschadet hätte (Croall 1984: 350 f.).

Am 7. November 1960, genau in der Woche, in der J. F. Kennedy zum Präsidenten gewählt wurde und damit eine neue Ära sich ankündigte, erschien in den USA Neills Buch *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Es erschien 1965 fast unbeachtet in der Bundesrepublik unter dem Titel *Erziehung in Summerhill* im Szczesny-Verlag, der die 8000 Exemplare recht und schlecht bis zur Schließung des Verlags (1969 oder früher?) verkaufte, bevor es ab Dezember 1969 als *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung - das Beispiel Summerhill* bei Rowohlt erschien und eine Millionenauflage erzielte.

Das Buch erzielte in Amerika und bald auch in Europa rasch Millionenauflagen, es erregte großes Aufsehen und eine enorme Polarisierung[451] . Die Leser tendierten zu entweder *überschwenglich* positiven (das beste Buch, der wichtigste Einfluß in meinem Leben) oder *extrem* ablehnenden Meinungs- und Gefühlsäußerungen. Viele Eltern erlebten und bekannten eine regelrechte Bekehrung und Katharsis. Presseberichte in Millionenauflage steigerten die Wirkung noch. Neill fand fast schlagartig internationale Beachtung, er erhielt enorme Mengen Post von ratsuchenden Eltern und Lesern, deren Leben er verändert hatte, von Lehrern, die in Summerhill arbeiten wollten, von Kindern und von Besuchern. Summerhill geriet in den Ruf eines idealen Ortes, Neill galt weithin als pädagogisches Genie.

Die Autorenhonorare und die nun in großer Zahl eintreffenden Schüler aus Amerika retteten die Schule vor der unmittelbar bevorstehenden Schließung und brachten Summerhill finanzielle Sicherheit. Auch die Besucherzahl stieg enorm an.

„full of castration and anal characteristics and mother's penis and what not. To read her is like being in a graveyard with open putrefying bodies; to turn to your *Functions* is like going out into a meadow in spring.“ (Neill 1945 in einem Brief an Reich, in Croall 1984: 316)

451 Der ersten US-Auflage lag eine Antwortpostkarte bei, auf der die Leser ihre Meinung äußern konnten. Mehr als ein Viertel aller Karten wurde an den Verlag zurückgeschickt, die Kommentare zeigten eine extrem starke Polarisierung der Meinungen und Gefühle. Überschwengliche Äußerungen wie *das beste Buch das ich je gelesen habe* und *der wichtigste Einfluß in meinem Leben* waren dabei nicht selten. Der enorme Erfolg des Buches im ganzen Jahrzehnt (bis 1970 2 Millionen Exemplare in USA; 600.000 in der BRD) brachte Neill internationale Beachtung und finanzielle Sicherheit. Ein begeisterter Artikel im Magazin *Look* mit 7 Millionen Lesern trug weiter bei zum Ruf Summerhills als einem idealem Ort und Neills als pädagogischem Genie.
Die englische Ausgabe des Summerhill-Buches ging schnell in die 2 Auflage. Um 1970 war *Summerhill* ins Norwegische, Dänische, Finnische, Spanische, Portugiesische, Hebräische, Italienische, Französische und Deutsche übersetzt (Croall 1984: 384).

Neills Buch war - zusammen mit den Werken anderer radikaler Schulkritiker - häufig Inspiration oder erster Anstoß für viele Personen in der Alternativschulbewegung. Noch bedeutender war die Wirkung außerhalb des Schulbereichs, in der Familien- und Vorschulerziehung.

Es gab viel unkritische Bewunderung Neills und Summerhills, häufig wurden seine Äußerungen nicht sorgfältig gelesen. Seine Hinweise auf die Grenzen der Freiheit (in der Freiheit des Anderen), sein Betonung, *niemand* (auch kein Kind) dürfe sich *auf Kosten anderer* (z. B. seiner Eltern) entfalten, wurden vielfach übersehen. Neills Name wurde in Öffentlichkeit und der Massenpresse häufig verbunden mit Verwöhnung, Zügellosigkeit (license) und Permissivität, mit *tun wozu man gerade Lust hat* (do as they please). Bestürzt über das Mißverständnis und den Mißbrauch der *Summerhill-Idee* schrieb Neill rasch ein Ergänzungsbüchlein mit einer Auswahl aus typischen Zuschriften und seinen Antworten darauf zusammen und betitelte die amerikanische Originalausgabe *Freiheit, nicht Zügellosigkeit!*[452] . Das Büchlein fand ebenfalls reißenden Absatz.

Die sehr rasch ansteigende Schülerzahl erhöhte den Anteil neuer und junger Kinder. Die Kinder aus Übersee konnte Neill zuvor nicht sehen, und viele Eltern verschwiegen die schweren Störungen der Kinder. Häufig akzeptierte Neill Anmeldungen auch ohne weitere Auswahl und Nachfragen. So kamen erneut zu viele Problemkinder.

Neill war klar, daß eine Mindestzahl älterer und schon jahrelang in Summerhill lebender Kinder für eine funktionierende Selbstregierung unbedingt wichtig war. Doch z. B. 1967 gab es so viele relativ neue, junge und gestörte Kinder, die alle über die Stränge schlugen, daß es kaum mehr auszuhalten war, zumal sich herausstellte, daß amerikanischen Kinder mit Selbstregierung schlechter zurecht kamen als englische Kinder und die neue Generation härter und raffinierter erschien[453] .

---

452 In USA *Freedom not License!* (1966); in Großbritannien *Talking of Summerhill* (1967), deutsch *Das Prinzip Summerhill* (Neill 1971b).

453 Die Versammlung erklärte den Übeltätern geduldig, daß sie sich so nicht betragen dürften, doch häufig ignorierten diese die Ermahnungen und Strafen einfach, oder sie besuchten die Versammlungen erst gar nicht. Die Tätigkeit einer kleinen Gruppe von 3 Jungen, die seit vielen Monaten alle Regeln brachen, unablässig stahlen und zerstörten, führte zu einem zeitweiligem Umsturz der normalen Selbstregierungs-Prozeduren: als sie nach einem ganzen Jahr schlechten Betragens sogar den Schulschlüssel stahlen, wurde eine Sonder-Vollversammlung einberufen (Vorsitz: Joshua Popenoe), auf der die ganze Schule wütende Anklagen vorbrachte. Als die drei die Versammlung einfach zu verlassen suchten - was üblicherweise jedermannns Recht ist - fühlte man sich an die üblichen Regeln der Höflichkeit und Demokratie nicht mehr gebunden gegenüber einer Gruppe, die sich selbst an keinerlei Regel hielt: Man zwang sie zu bleiben. Erwachsene hielten sie fest, Kinder durchsuchten die Taschen und fanden die Schlüssel. Da begannen sie sich zu fürchten und gestanden die Vergehen der letzten Monate. Neill sah nach einigem Zögern keine andere Möglichkeit, als den Anführer der Gruppe von der Schule zu verweisen. (Croall 1984: 365)

Zwar konnte Neill den einzelnen Kindern noch immer hervorragend helfen, die wohlerprobten Mittel funktionierten weiterhin, aber sie griffen doch schwerer als früher, und Neills Fähigkeiten ließen im hohen Alter etwas nach.

Bei der Schulinspektion vom Juni 1968 schnitt Summerhill erneut äußerst schlecht ab und kam der amtlichen Schließung so nahe wie nie zuvor: Das Ministerium erwog sehr ernstlich die amtliche Schließung Summerhills. Neill erhielt 6 Monate Zeit, um Gebäude und Unterricht auf den vorgeschriebenen Mindeststandard zu bringen (vgl. Croall 1984: 371 - 373; Matthias 1980: 53).

Der Ruhm lockte viele Besucher nach Summerhill. 1970 erschienen etwa 60 - 100 zufällige Besucher wöchentlich in Summerhill, mit steigender Tendenz. Oft ergossen sich ganze Busladungen über die Schule, drangen mit surrenden Kameras und Kassettenrecordern in die Räume der Kinder ein, öffneten ihre Schränke und Schubladen, ohne sich um die Proteste der Kinder zu kümmern, fragten sie über ihr Sexualleben aus, boten ihnen Süßigkeiten, Getränke, Schnaps und Zigaretten. Kinder reagierten teilweise aggressiv mit Schneebällen oder bewarfen sie mit nassem Toilettenpapier, oder machten mit dem Verkauf von Souvenirs und Erfrischungen Geschäfte. Die Anwesenheit zahlreicher Fremder in der Versammlung machte die offene Diskussion persönlicher Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse praktisch unmöglich.

Auch für Neill waren Besucher häufig eine Plage, doch schätzte er andererseits den Kontakt und die Diskussion mit *interessierten* Besuchern und hielt die Darstellung der Schule vor der Öffentlichkeit (interessierte Eltern, Pädagogen, Presse) für so wichtig, daß er nichts gegen die Besucherflut tun wollte.

Nach einem Samstagabend mit 280 Besuchern im November 1971 beschlossen die Kinder, **keine Besucher mehr zuzulassen**[454] . Neill, der kurz zuvor erst nach einem Herzanfall aus dem Krankenhaus entlassen worden war, stimmte als einziger dagegen und stürzte danach den Tränen nahe aus der Versammlung. Neill veröffentlichte den Beschluß in einer Anzeige im *New Statesman*:

454 Auch ich wurde sehr rasch, freundlich und bestimmt hinauskomplimentiert, als ich (den üblichen veralteten Informationen glaubend) an einem Samstagnachmittag im April 1992 die Schule besuchen wollte. Besuchstage werde nun in unregelmäßigen Abständen festgesetzt und sind telefonisch in der Schule zu erfragen.

‚Die Summerhill-Schüler sind es leid, ein Zoo für wöchentlich 100 Besucher zu sein und haben ein Gesetz gemacht: Keine Besucher mehr! Und ich bin zu alt und zu müde, um Interviews zu geben. - A. S. Neill.‘[455]

1971 war Neill beteiligt am Buch *Childrens Rights*, das 1973 deutsch als *Die Befreiung des Kindes* erschien (Neill, Berg u. a. 1973)

18.6.2. Ehrungen und Fernsehauftritte

Ehrungen von 3 englischen Universitäten machten öffentlich deutlich, daß man Neill nicht mehr einfach als einen bedeutungslosen Spinner abtun konnte. 1966 (oder[456] 1967) verlieh ihm die Universität Newcastle ehrenhalber den *M Ed.* (Master of Education). Es folgten ein *LLD* (Ehrendoktor der Rechte) der Universität Exeter 1968 und im Juli 1971 ein (nirgends weiter bezeichneter) Ehrendoktor (*Hon. D.*) von der Universität Essex. Zwei schottische Universitäten erwogen ebenfalls die Verleihung von Ehrendoktortiteln, die dann aber jeweils vom Senat verweigert wurden (vgl. Croall 1984: 378 - 381).

Neill trat in Radio und Fernsehen auf, wurde zu Diskussionen, Fernsehsendungen und Shows eingeladen, flog im Dezember 1968 sogar als Gast der NBC *Tonight Show* nach New York und trat dort vor 15 Millionen Fernsehzuschauern auf. Neill war bei Freunden und Gegnern als entschiedener Vorkämpfer sexueller Freiheit bekannt. Er stritt in den Medien hart mit Vertretern konservativer Auffassungen, häufig Kirchenvertretern, über sexuelle Freiheit, über Ehescheidung und Verhütungsmittel, über freie Liebe und über Nacktbaden in Summerhill[457] .

Neill besaß die Fähigkeit, auch mit scharfen ideologischen Gegnern freundliche persönliche Beziehungen zu pflegen. Seine Gegner fanden ihn häufig überaus charmant, ebenso wie auch seine Besucher. Trotz seiner allertiefsten Abneigung gegen und seiner bitteren Kritik an Kirche und Armee

---

455 „Summerhill pupils, tired of being a zoo to 100 visitors weekly, made a Law: No more visitors, and I am too old and tired to give interviews. - A. S. Neill.“ (in Croall 1984: 387)

456 Am 11 Mai 1966 laut Croall (1984: 378) und Hemmings (1971: 208), beide unter Bezug auf die Ankündigung vom Vortag in *The Times* vom 10.5.1966. Oder 1967 nach Who's Who (1972); Who was Who (1981).

457 In einem Fernsehfilm des BBC-Programms *24 Hours* wurden auch nacktbadende Kinder im Schwimmbecken in Summerhill gezeigt und ebenso die Diskussion in der Schulversammlung darüber, ob das (übliche) Nacktbaden gefilmt werden dürfe oder nicht. Neill argumentierte dagegen, weil die meisten Fernsehzuschauer noch nicht fähig wären, *solche Dinge* zu begreifen. Die überwiegende Mehrheit stimmte schließlich für die Dreherlaubnis: es gebe keinen Unterschied zwischen dem Filmen einer Unterrichtsstunde und dem Nacktbaden. Der Film hatte auf viele Zuschauer tatsächlich die von Neill befürchtete schockierende Wirkung, wie Publikumsreaktionen bei Diskussionen später zeigten (vgl. Croall 1984: 383).

und trotz fundamentaler, sehr offen ausgetragener Meinungsverschiedenheiten konnte er durchaus Sympathie für ihre einzelnen Repräsentanten empfinden (vgl. Croall 1984: 382 f., 386).

18.6.3. Abrüstungs-Engagement

Seit dem Atombombenabwurf auf Hiroshima 1945 war Neill sehr ernsthaft besorgt über die globale Gefahr der Atombombe. Während der Spannungen um die Berliner Mauer 1961 trieb es Neill zum Handeln. Die erst kurz zuvor in Britannien gegründete *Campaign for Nuclear Disarmament* (CND) hatte zu Ostern Tausende zum viertägigen Protestmarsch zur militärischen Atomforschungsstation *Aldermaston* bei London vereint (dem ersten *Ostermarsch*), darunter Bertrand Russell, Michael Foot, Fenner Brockway, John Desmond Bernal, Ritchie Calder.

Das deutlich anarchistisch beeinflusste *Committee of 100*, dem auch Bertrand Russell angehörte, bevorzugte Methoden des *zivilen Ungehorsams*. Von Russell aufgefordert, trat auch der fast 78jährige Neill dem Committee bei. Es organisierte dann eine Sitzblockade vor dem Polaris-Atomraketen-Lager an der Holy-Loch-Base in Schottland, an der auch Neill teilnahm. Er wurde wie erwartet festgenommen und knapp 2 Tage in Haft gehalten, bevor er zu 10 £ Geldstrafe oder 60 Gefängnistagen verurteilt wurde. Er zahlte, viele andere wählten die Gefängnisstrafe. Am nächsten Tag in der Kilquhanity House School begriff er bestürzt, daß er dem *Committee* nicht weiter angehören konnte, da bei der nächsten Verhaftung Gefängnis drohte, was er wegen der Schule nicht weiter riskieren konnte. So trat er bald wieder vom Committee zurück.

18.7. Tod

Neills Gesundheitszustand wurde zunehmend schlechter, aufgrund starken Hautjuckens litt er an Schlaflosigkeit, verlor sogar das Interesse am Handwerken und am Whisky, und schenkte all seine Werkzeuge der Schulwerkstatt.

Im Sommer 1972 erschien seine Autobiographie *Neill! Neill! Orange Peel!*, die er auf Drängen Harold Harts fertiggestellt[458] hatte, in den USA.

In Neills letzten Lebensmonaten gebar Zoë Amy, Neills erste Enkelin. Unmittelbar nach der britischen Veröffentlichung seiner Autobiographie im Mai 1973 verschlechterte sich Neills Gesundheit dramatisch. Er war kaum noch in der Lage zu lesen. Neill starb am 22. Sept. 1973 im Krankenhaus, am Tag vor Beginn des Herbsttrimesters und kurz vor seinem 90. Geburtstag, ruhig im Sessel sitzend, während die Krankenschwester sein Bett bezog.

Sein Leichnam wurde wenige Tage später in Ipswich verbrannt. Die Asche wurde auf dem Friedhof in Leiston beigesetzt, der sich am äußersten westlichen Rand des Ortes befindet. Die Grabstein-Inschrift lautet: „A. S. Neill, Founder of Summerhill, 1883 - 1973."

18.8. Summerhill nach Neill

Neill machte sich schon in Krieg Sorgen, wer nach seinem Tod Summerhill weiterführen könnte. Im Laufe der Zeit gab es mehrere aussichtsreiche Kandidaten, wie Lucy Francis, Cyril Eyre, Neills Tochter Zoë und Michael Duane (Croall 1984: 373 - 374). Neill äußerte jedoch auch, sich selbst mit Jesus vergleichend, daß ‚niemand hier groß genug ist, dem Kerl mit dem Heiligenschein zu folgen‘[459] .

Neill befürchtete, daß Summerhill nach seinem Tod geschlossen werden würde, daß die Behörden nur seinen Tod abwarteten, um die Schule amtlich zu schließen. Eine amtliche Schließung Summerhills im Jahre 1975 (wie es 1968 schon beinahe geschehen wäre) wurde nach Neills Tod zunächst auch ernstlich befürchtet. Ena Neill, die schon 3 Jahre vor Neills Tod faktisch die

---

458 Der erste Teil entstand bereits 1939. Mehrere Verlage haben seine Veröffentlichung zurückgewiesen, aus gutem Grund: Man merkt diesem Teil, der sich überdimensional mit den Kindheitsängsten und sehr wenig und ungenau mit dem eigentlich interessanten Arbeitsleben befasst, die Entstehung aus dem psychotherapeutischen Prozeß stark an.

459 „No one here is big enough to follow the guy with the halo‘ (Neill ca. 1966, in Croall 1984: 373).

Lucy Francis und Cyril Eyre waren Summerhill-Lehrer. Michael Duane war als Leiter einer Schule in der Umgebung Summerhills seit etwa 1950 mit Neill befreundet und von ihm beeinflusst. Er wurde berühmt vor allem durch seine ungewöhnlichen pädagogischen Erfolge (Erziehungs- und Unterrichtserfolg!) als Leiter der staatlichen *Risinghill*-Gesamtschule (1960 - 1965) in einem Londoner Slum. Risinghill wurde trotz erbitterter Proteste der Eltern und Schüler (!) nach 5 Jahren unter Vorwänden (Umorganisierung, weil Eltern keine Koedukation wünschten) aufgelöst von konservativen Politikern, die die freiheitliche Pädagogik Duanes ablehnten. Vgl. Berg (1968), Small (1968), Ellerby (1965), Duane (1973).

Leitung übernahm, wurde offizielle Leiterin, unterstützt von ihrem Sohn aus früherer Ehe[460]. Die häufigen Voraussagen, daß Summerhill ohne Neill unmöglich sein werde, bewahrheiteten sich nicht.

Einige Artikel[461] berichteten über Summerhill nach Neills Tod 1973.

Zunächst sah es durchaus nach Schließung aus: Gebäude und Grundstück hatte Neill 1927 für ca. £ 3.000 gekauft, und Ena erbte es nach seinem Tod. Zunächst schien die hohe britische Erbschaftssteuer die Schließung der Schule unumgänglich zu machen. Neill hatte jedoch ohne Wissen seiner Frau die notwendigen £ 27.000 auf einem Konto deponiert. Bei Enas Tod würde Tochter Zoë erben. Die aber war 1981 nicht daran interessiert, eine Schule zu leiten. Und bevor Summerhill nach anderem Konzept oder nur als Kompromiß geführt wird, sollte es lieber schließen, sofern nicht eine Person gefunden würde, die Gewähr für die Weiterführung im alten Stil bot[462].

Ena Neill leitete die Schule bis 1985[463], danach übernahm Zoë Neill (doch!) die Leitung. Zoë arbeitete zuvor eine Zeit lang in der Lewis Wadham Free School[464] im Staat New York. Sie heiratete im September 1971

---

460 Summerhill wurde Anfang der 70er Jahre von Neill, Ena Neill und Ena Neills Sohn aus früherer Ehe, Peter Wood geleitet (Der Mythos Summerhill 1971: 38; Matthias 1979: 265, vgl. auch Croall 1984: 371). Matthias bezeichnet ihn aus unbekannten Gründen als Tom Wood.

461 Leonhardt (1975), Bock (1978), Stephens (1988), Matthias (1979, 1980a, 1980b), Newell (1981), Hammelmann (1991), Stahlhacke (1991), Rollin (1992).

462 „But when Ena feels unable to run the school any longer, it seems it really will die.
The 12-acre site and buildings were bought by Neill in 1927, for about £ 3,000. When he died, Summerhill passed to Ena, and at first it looked as though death duties might force closure. But, unknown to his wife, Neill had put the necessary £ 27,000 into a deposit account. When Ena dies, the school will pass to their daughter Zoë, who according to her mother does not wish to work in it. So Summerhill will close; Ena clearly prefers the thought to any compromise or changed concept“ ... „Ena does say hesitantly that perhaps if she found a ‚sincere‘ person, they might be able to work with her, with a view to taking over.“ (Newell 1981: 20)

463 Allgemein wird der Wechsel auf 1985 datiert: nur Hammelmann (1991: 110) datiert (wohl fälschlich) auf 1987. Vgl. den Schulprospekt (Summerhill School o. O., o. J., unpaginiert, vorletzte Seite). David Stephens (1988: 30), der von Sept. 1984 - März 1987 Lehrer in Summerhill war, datiert Enas Rücktritt und Zoës Übernahme genauer auf den September 1985. Der Schulprospekt nennt als Eigentümer *ASN Limited* (etwa: *A. S. Neill GmbH*), als Leiterin Zoë Readhead und als die drei Direktoren: Zoë Readhead, Tony Readhead und Ena Neill.

464 laut Schulprospekt (Summerhill School, o. O., o. J. unpaginiert, vorletzte Seite).
Über die Lewis Wadham Schule ist ein Buch erschienen, das aber in keiner bundesdeutschen Bibliothek vorhanden ist. Wer eine schriftliche Genehmigung des Autors vorweisen kann (Copyright!), kann von der Kongressbibliothek in Washington für knapp 100 DM Fotokopien oder Mikrofilme des Buches erhalten. Dasselbe gilt für das Buch desselben Autors über Summerhill:
Snitzer, Herb in collaboration with Doris Ransohoff: *Today is for Children. Numbers can Wait*. New York: Macmillan 1972. [Nebeneintrag im NUC: Lewis Wadham School]. Mit Vorwort von A. S. Neill.
Snitzer, Herb: *Living at Summerhill. In Photos*. New York: Colliers 1968 (first published 1964 under title: *Summerhill, a loving world*).

den örtlichen Bauern Tony Readhead (wie Redhead ausgesprochen) und hat mit ihm 4 Kinder. Zoë ist ausgebildete Reitlehrerin. Sie wohnt nicht in Summerhill, sondern auf ihrem wenige hundert Meter entfernten Bauernhof, hat aber einen Stall dort.

Laut Hammelmann (1991: 110) haben bisher insgesamt 600 Schüler die Schule durchlaufen. Die Anzahl der Schüler[465] schwankt weiterhin etwa um 70, die der Erwachsenen um 15.

Ein Drittel der Schüler stammt aus Japan; die meisten Schüler leiden an Lern- oder Verhaltensstörungen.

„‚Summerhill ist gut für Problemkinder‘, sagt Zoë Readhead, Alexander Neills Tochter, die die Schule seit 1987 leitet, ‚ein Problem wird es nur, wenn wir zu viele davon haben.‘“ (Hammelmann 1991: 110).

Segefjord (1971: 69 f.) dagegen konnte im November 1966 kaum Problemkinder in Summerhill entdecken.

Elfjährige oder ältere Kinder werden nicht mehr aufgenommen (Matthias 1979: 266)

Seit etwa 20 Jahren ist die Schule **nicht mehr** jeden Samstagnachmittag für Besucher geöffnet, man kann telefonisch spezielle Besuchstage erfragen[466].

Bei der Übernahme durch Zoë Readhead im September 1985 wurden Schulgeld und Gehälter verdoppelt[467]. Trotzdem verdienen Lehrer noch

---

465 *Der Mythos Summerhill* (1971: 38) gibt die aktuelle Schülerzahl mit 60 an, Stahlhacke (1991: 16), Newell (1981: 20) und Rollin (1992: 53) mit 70, Hammelmann (1991: 105) mit 62. Matthias (1979: 265) nennt ca. 80 Schüler zum Ende des Schuljahres 1976/77. Leonhardt (1975: 31) erwähnt 120 Kinder (!) in Summerhill.
Als Zahl der Erwachsenen (Lehrer und Hauseltern) nennt Hammelmann (1991: 105) zwölf, (Rollin 1992: 53) fünfzehn, Matthias (1979: 266) etwa neunzehn (davon acht bis neun Lehrer. Zehn bis elf Personen zählen zum Haus- und Küchenpersonal).

466 Adresse: The Secretary, Summerhill School, Leiston, Suffolk IP16 4HY, England. Telephon: Leiston (0728) 830540. Kontaktperson in Deutschland ist Stephan Stahlhacke, (Paulushofstraße 8, 5 Köln 71. 0221-590 59 61.
Friends of Summerhill: Sally Spreckley Telefon [England]: 0788 577 917. Der seit 1987 bestehende Förderverein *Friends of Summerhill* (FOS) „hat sich zur Aufgabe gesetzt, das Gedankengut von A. S. Neill weiter zu verbreiten und die Schule finanziell zu unterstützen.“ (Stahlhacke 1991: 16)

467 Das Schulgeld stieg (ab Frühjahrstrimester) von jährlich 1.800 £ auf 3.150 £. Die Lehrergehälter stiegen gleichzeitig von 2.100 £ auf 5.500 £., was die Stabilität des Personals fördern soll. Hausmütter verdienen erstmals weniger als Lehrer, nämlich 4.000 £ (das müßten Jahresgehälter sein). (Stephens 1988 :37)
Das jährliche Schulgeld bewegte sich (im November 1966) zwischen etwa 3.300 und 5.000 Mark im Jahr, abhängig von Alter und Geschwisterermäßigung (Segefjord 1971: 71). Das Schulgeld je Trimester (3 Monate) wurde 1971 mit etwa 1.800 DM für Kinder bis zu 12 Jahren, etwa 2.250 DM für über zwölfjährige Kinder angegeben (Der Mythos Summerhill 1971: 38). 1976 wurden für unter Zwölfjährige £ 300 oder $ 600 genannt, für über Zwölfjährige £ 350 oder $ 700 (Matthias 1979: 266), was im Vergleich zu anderen engli-

immer nur etwa halb soviel wie an anderen Schulen. Daher werden wohl auch weiterhin vor allem alleinstehende Berufsneulinge in Summerhill lehren. Auch die Unterrichtsausstattung scheint besser geworden zu sein:

‚Der Wissenschafts-Bereich ist für eine so kleine Heimschule ungewöhnlich gut ausgestattet. Realschulabschluß und Abitur sind zum Bestandteil des Lebens in Summerhill geworden, und die Beschäftigten behaupten, daß die Auferlegung dieser äußeren Anklänge an konventionelle Praktiken keinen schlimme Auswirkung auf Motivation oder Vertrauen hatte‘[468].

Ex-Summerhill-Lehrer Stephens (1988) kritisiert (als Anarchist in einer anarchistischen Zeitschrift) mehrfach die Amtsführung Zoë Readheads, bei der er um die bisherige Basisdemokratie fürchtet: er wünschte mehr Einblick für Eltern und Beschäftigte in Pläne zum Bau neuer Schlafgebäude, mehr Elternbeteiligung, eine kollegialere Schulleitung, am liebsten in Form einer Eltern-Lehrer-Kooperative. Er kritisiert auch die von der Direktorin (wie bisher) ohne Konsultation der Beschäftigten beschlossene Schulgelderhöhung, die neue Einkommensdifferenzierung zwischen Lehrern und Hausmüttern und möchte das Schulgeld statt als Festbetrag als Prozentsatz des Elterngehalts definieren.

Vor diesem Hintergrund kritisiert er dann zwei andere Veränderungen (Stephens 1988: 36):

– Die 1988 eingeführte Lehrerversammlung tagt kurz vor Trimesterbeginn und kann Regeln erlassen, die dann auf der ersten Vollversammlung des Trimesters als geltende Schulgesetze nur noch verkündet werden.

„Dieses Verfahren wurde bislang zweimal seit der Einführung der Lehrerversammlung angewandt: einmal, um den Alkohol wieder zu verbieten (Alkohol, Nikotin und TV war von Zoë im ersten Meeting nach ihrer Machtübernahme im September 1985 eingeführt worden), und das zweite Mal, um die Besuche von Freunden der Kinder zu unterbinden.“ (Stephens 1988: 36)

---

schen Privatschulen erträglich ist (Der Mythos Summerhill 1971: 38), sogar zu den niedrigsten Schulgeldern im Land zählt (Schulprospekt Summerhill School o. J., letzte Seite). Die neueste Angabe (Hammelmann 1991: 106; Rollin 1992: 54) lautet auf £ 5.000, etwa 15.000 DM jährlich.

Die Lehrer erhalten 60 % des staatlichen Gehalts, (Hammelmann 1991: 106) bzw. £ 400 netto monatlich (zusätzlich zur Verpflegung und Unterkunft in seiner Wohn- und Unterrichtsbaracke), das ist etwa die Hälfte dessen, was sie anderswo verdienen (Rollin 1992: 55). Davon kann man schwerlich eine Familie ernähren.

Stephens (1988: 37) kritisiert, daß das Schulgeld weiterhin als Festbetrag und nicht als Prozentsatz des Elterngehalts definiert ist, und daß allein die Direktorin ohne Konsultation der Beschäftigten darüber befand.

468 „Less expectedly in a small residential school, the science area is also reasonably well-equipped. O levels and CSE have become part of Summerhill's life, and the staff claim that the imposition of these crude external reminders of conventional practice have not had any terrible effects on motivation or confidence.“ (Newell 1981: 20 f.)

– Früher waren Strafen in der Regel trivial, meist wurde die Mißbilligung durch eine *Warnung* oder *ernste Warnung* ausgedrückt, daneben gab es Arbeiten zum Nutzen der Gemeinschaft.

„In vielen Fällen wurde individuelles antisoziales Verhalten als unterbewußtes Verlangen nach Aufmerksamkeit gewertet und nicht verurteilt oder bestraft. Stattdessen wurde ein ‚Tag der Aufmerksamkeit' ausgerufen, an dem die Mitglieder der Gemeinschaft ihr Bestes geben sollten, um mit jenen zu spielen und ihnen die verlangte Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen. Doch seitdem im September 1985 die Direktorin wechselte, wird diese ‚Amateur-Psychologie' (die die Schule bislang prägte) verschmäht, und die nun von der Gemeinschaft verhängten Strafen werden unter diesem Einfluß immer mehr eine Sache des Geldes. Während die Kinder unterschiedlich hohes Taschengeld von ihren Eltern erhalten (und jeder Antrag, alles Taschengeld zusammenzulegen, vom Meeting verworfen wurde[469]) zeigen die Geldstrafen, wie jetzt auch in diese Schule eine zunehmend kapitalistische Mentalität Einzug hält. ‚Sozialstrafen' (Gemeinschaftsarbeiten), obwohl weit gerechter, stehen nicht mehr hoch im Kurs: so werden alle häuslichen Arbeiten mittlerweile von externen Beschäftigten - ausschließlich Frauen - erledigt. Den Kindern aber bleibt die Freiheit, alle Gesetze abzuschaffen, was Ende 1987 geschah, als die Geldstrafen zu repressiv wurden; inzwischen sind neue und weniger strenge Gesetze erlassen worden. Dieses Wechselspiel ist typisch für Summerhill: einige Semester lang kann es ganz autoritär zugehen, bevor die Kinder die Gesetze wieder ins Gleichgewicht bringen. Der neue Einfluß von oben zeigt aber, daß eine freiheitliche und verständnisvolle Atmosphäre in den Meetings erschwert werden kann." (Stephens 1988: 36)

Newell (1981: 20) beschreibt[470] die Entwicklung dagegen genau umgekehrt, verweist auf die in Neills Büchern erwähnten Geldstrafen, die neuerdings durch *soziale* Strafen wie Kino-Verbot oder Geschirrspülen ersetzt seien, meist aber werde nur eine *strenge Verwarnung* ausgesprochen. Ena Neill erläutert die gestiegene Rolle des Geldes:

„‚Keine Schule kann die Angewohnheiten der Außenwelt verändern. Das vergessen die Besucher oft', sagt die alte Mrs. Neill. ‚Geld zum Beispiel ist auch für unsere Schüler der größte Anreiz, etwas zu tun. Wieso sollen sie denn anders sein als ihre Eltern?' Auch in diesem Punkt gehen Lehrer und Hauseltern auf die Kinder ein, anstatt ihnen moralisch zu kommen: Selbst der Frühstücksdienst wird den Kindern bezahlt." (Rollin 1992: 54 f.)

Für die Behebung von Problemen mit Hilfe von etwas *Amateurpsychologie* wird folgendes Beispiel beschrieben:

469 Dies kann so neu nicht sein. Segefjord (1971: 95 f.) berichtet schon 1966 über die große wirtschaftliche Ungleichheit wegen des unterschiedlichen Geldes von zu Hause.

470 „In his books, Neill describes the meeting doling out fines for infringements of the rules; these have been replaced lately by ‚social' fines, like missing the cinema, or clearing away dishes. But it appears that ‚strong warnings' are normally enough." (Newell 1981: 20)

‚Clare, die andere diktatorisch herumkommandiert hatte, wurde auf Enas Vorschlag einstimmig zur Königin von Summerhill gewählt, jemand bastelte ihr auch eine Krone. ‚Die Benutzung von ein wenig Psychologie kann ihre Haltung leicht ändern', meinte Ena, und bat gelegentlich Königin Clare um die gnädige Erlaubnis, etwas tun zu dürfen.'[471]

Stephens (1988: 30) gibt eine ungewöhnlich konkrete Beschreibung der praktischen Funktionsweise der Summerhill-Selbstregierung, einschließlich der inzwischen eingeführten Anwälte (Ombudsmen) bei Streitigkeiten:

„Hier werden die sozialen Aktivitäten durch eine Vielzahl von Komitees koordiniert, die gewöhnlich jeweils fünf Mitglieder umfassen. Diese werden durch ‚das Herumgehenlassen des Buches' gewählt: zum einen, um die Kandidaten aufzustellen und zum anderen, um für jedes Mitglied der Gemeinschaft seine Stimme abgeben zu können. Die Selbstverwaltung zeigt sich in Summerhill in vier Einrichtungen: den ‚Komitees', den ‚Ombudsmännern', dem ‚Tribunal' und dem ‚Meeting'.

Die Ombudsmänner sind freiwillige Schiedsrichter aus den Reihen der Kinder (im Alter von 6 bis 16 Jahren), die sich alle vierzehn Tage abwechseln und versuchen, kleinere Probleme zu lösen. Sollte jedoch ein Problem nicht zu bewältigen oder eine der Parteien mit der vom Ombudsmann vorgeschlagenen Lösung nicht einverstanden sein, bleibt es jedem überlassen, es vor das Tribunal zu bringen, das wie das Meeting wöchentlich unter Teilnahme von 70 Kindern und 11 Erziehern tagt. Sowohl das Tribunal als auch das Meeting werden von einem Freiwilligen geleitet, der sich strikt neutral verhalten muß. Entscheidungen werden auf der Basis von Mehrheitsbeschlüssen getroffen, wobei jede Person über eine Stimme verfügt. Bei dem freitäglichen Tribunal handelt es sich um ein juristisches Gremium, während das samstägliche Meeting als eine legislative Versammlung gilt. Dem Meeting obliegt die Rechtsprechung über alle Bereiche des Schullebens mit Ausnahme der von Gesundheit, Sicherheit und Verwaltung, für die allein die Direktorin zuständig ist. Verhängt das Meeting eine Strafe, so kann jeder von jedem bestraft werden, ohne daß eine bestimmte Gruppe das Monopol zur Aufrechterhaltung der Ordnung beanspruchen kann. Alle Strafen müssen jedoch von der ganzen Gemeinschaft im Tribunal bestätigt werden mit Ausnahme (aus praktischen Gründen) derer wegen Verstößen gegen die Schlafenszeiten. Da es oft zur Schlafenszeit zu laut ist, sorgen freiwillige ‚Schlaf-Offiziere' dafür, daß die anderen Kinder ruhig zu Bett gehen. Diese sind berechtigt, Verstöße gegen die Schlafenszeiten zu bestrafen, ohne auf das wöchentliche Tribunal warten zu müssen; jeder kann aber im Meeting gegen jede Strafe Berufung einlegen. Im Meeting können auch alle Schul‚offiziellen' - Vorsitzende, Ombudsmänner, Schlafoffiziere und Komiteemitglieder - aus ihren Ämtern entlassen werden. Alle diese Posten sind weder mit einer Vergütung noch mit Privilegien oder

471 „Clare, who had also been bossing others, was at Enas suggestion - unanimously elected Queen of Summerhill, and someone undertook to make her a crown. ‚Using a bit of psychology', suggested Ena, occasionally asking Queen Clare's gracious permission to do things might well transform her attitude, she thought." (Newell 1981: 20) Genau derselbe Vorfall wird auch beschrieben im gleichzeitig entstandenen 45-minütigen Fernsehfilm *Summerhill heute - Das Ende einer Legende?* Eine Dokumentation von Juliane Schuhler, (c)1981 Bayrischer Rundfunk.

Autorität verbunden. Diese Regelung des gemeinschaftlichen Lebens gewährleistet, daß die Erwachsenen niemals eine disziplinierende Rolle spielen müssen: Die ganze Gemeinschaft hält die Ordnung aufrecht."

Newell (1981: 20) beschreibt eine Tribunal-Sitzung:

‚Sie wurden sehr pünktlich vom zehnjährigen Vorsitzenden Mark Collins zur Ordnung gerufen. Er fragte, wer auf die Tagesordnung wolle, und hatte die nach Erwachsenenmaßstäben sehr effiziente einstündige Versammlung gut im Griff. Die Disziplin war bemerkenswert, die Redner suchten den Blick des Vorsitzenden, bevor sie sprachen, und längeres Aneinandervorbeireden, welches sich zwei Sechsjährige sowie Ena und ein Sechzehnjähriger leisteten, wurde geschickt beendet. Es wurden sehr viele Angelegenheiten erledigt.‘[472] ...

18.9. Einfluss auf das Erziehungswesen

Neills Einfluss auf das Erziehungswesen ist schwer zu bestimmen. Nur wenige Schulen wurden unmittelbar nach dem Modell von Summerhill bzw. in der Tradition Homer Lanes gegründet, und auch diese vor allem als spezielle therapeutisch orientierte Einrichtungen, nicht als staatliche Regelschulen. Wer wie Robert F. Mackenzie oder Michael Duane Neills Vorstellungen konsequent (und erfolgreich!) in Regelschulen umzusetzen suchte, machte sehr bald sehr schlechte Erfahrungen mit den Behörden[473] .

Neill war seiner Zeit voraus. Er betonte (unüblicherweise) die persönlichen *Rechte* der Kinder und trug vor allem zu einer veränderten, liberaleren, weniger strafenden *Haltung* zu Kindern (insbesondere *schwierigen* Kindern) bei. Indem er die Möglichkeit, sich erfolgreich derart zu verhalten, praktisch

472 „They were called to order very punctually by chairman Mark Collins, aged 10. He asked who wished to be on the agenda, and proceeded to tightly control what was by any adult standards a very efficient hour-long meeting. The discipline was remarkable, with contributors catching the chairman's eye before speaking, and crosstalk, wether indulged in by two six-year-olds, or by Ena and a sixteen-year-old, being smartly silenced. A great deal of business was worked through" ... Newell (1981: 20)

473 Die von Duane und Mackenzie geführten Schulen Risinghill und Braehead wurden unter Vorwänden geschlossen. Siehe Duane (1973), Ellerby (1965), Foot (1967), Mackenzie (1967, 1970), Miller (1967), Small (1968). Auch E. F. O'Neill, der von Neill bewunderte bekannteste Vertreter der Lebensgemeinschaftsschule in England, wurde bei seiner Arbeit als Leiter öffentlicher staatlicher Volksschulen erst in Knuzden (bei Farnworth / Lancashire), dann in Prestolee School (in Kearsley / Lancashire) mit immer neuen Untersuchungen erst in den Nervenzusammenbruch getrieben und dann ausgezeichnet (Berg 1973: 48 - 51; vgl. meine Anmerkung zu progressiven Schulen in Kapitel 16.9.).

demonstrierte, nahm er vielen theoretisch bereits Überzeugten die Furcht vor veränderter Praxis.

Neill beeinflußte weniger die Institutionen als vor allem Personen, änderte die Vorstellungen der einzelnen Erzieher, nicht die institutionellen Strukturen. Er wirkte dabei eher auf Eltern als auf Lehrer, eher auf die Erziehung kleinerer Kinder im Elternhaus und in der Vorschulerziehung (Kinderläden!) und auch etwas im Grundschulbereich. In den Schulen entspannten sich zumindest die Umgangs*formen*, allerdings nicht so sehr durch veränderte institutionelle Arrangements, sondern durch eine veränderte Haltung der einzelnen Lehrer. Wieweit diese Wirkung im einzelnen Neill oder anderen Ursachen zuzuschreiben ist, soll hier nicht verfolgt werden.

Doch trotz des informelleren Umgangs und der wachsenden Abneigung der Lehrer gegen Körperstrafen blieben die institutionell bedingten Zustände im Sekundarschulbereich im wesentlichen bestehen: das eher unkreative Lernen nach landesweit verordneten Stoffplänen, die Orientierung an Leistung, Prüfung, Zensurendruck und späterer sozialer Stellung. Weiterhin werden Kinder an Schule und Gesellschaft angepaßt statt umgekehrt.

Die häufig eingeführten Schülermitverwaltungssysteme geben Schülern kaum Einfluss auf das Leben ihrer Schule, allerdings ist im Klassenrahmen zumindest informell kritische Diskussion möglich und erwünscht.

Neill inspirierte ebenso wie die amerikanischen Schulreformer (Paul Goodman, John Holt, Herbert Kohl, Jonathan Kozol, auch Ivan Illich) die Welle von Alternativschul-Gründungen und trug zur Desillusionierung über das Staats-Schulsystem bei. Allerdings wurde Neill dabei auch scharf kritisiert, vor allem weil er vorwiegend Mittelschichtkinder aufnahm, und - bei aller Kinder-Demokratie - autokratisch über die Erwachsenen in *seiner* Schule herrschte. In Alternativschulen, die sich als eine Art städtisches Summerhill verstanden, wurde häufig die Elternmitarbeit stark betont, doch die meisten solcher Schulen überlebten die Wirtschaftskrise der 70er Jahre nicht.

18.10. Internationale Wirkung Neills

In Japan erschienen schon seit 1930 Übersetzungen[474], von denen allerdings nur wenig verkauft wurde. In der reformpädagogischen Ära nach dem 2.

474 Nachdem er in Tokio eine englische Ausgabe von *A Dominie's Log* gelesen hatte, besuchte der japanische Kunstlehrer Seishi Shimoda 1928 einige Wochen lang Summerhill und war völlig begeistert. Er wurde Professor am Tama Art College und Direktor des Iogi Child Insti-

Weltkrieg erschienen weitere Übersetzungen sowie Bücher des Übersetzers Shimoda über Neill und sein Werk. Neill wurde in Japan recht bekannt, und seit den 1970er Jahren senden japanische Eltern ihre Kinder nach Summerhill, da das extrem wettbewerbsorientierte japanische Schulsystem kaum Reformen erwarten lässt. Die 1976 von Lehrern, Psychologen und Studenten gegründete *Neill Shimoda Society* veröffentlicht seit 1978 das Magazin *Neill Kenkuyu*, das sich mit Neill und anderen Erziehungsreformern befasst. 1979 waren in Japan 12 Bücher Neills lieferbar, in England nur 5.

Seit Neills ersten Skandinavienreisen war das Interesse in Skandinavien sehr groß, Neill sprach vor großen und begeisterten Auditorien, seine Bücher wurden rasch ins Dänische, Schwedische und Norwegische übersetzt. Das 1947 gegründete Skaa Kinderdorf in Edeby / Schweden für delinquente Kinder ist von Freuds, Lanes, Neills und Reichs Ideen geprägt, mehrere Gründungsmitglieder haben eine Weile in Summerhill gelebt.

Deutschland nahm Neills Ideen langsamer auf, dann jedoch mit spektakulärem Effekt. Schon 1930 hatte W. Stekels Ehefrau Hilde beabsichtigt, *The Problem Child* ins Deutsche zu übersetzen, allerdings wurde nichts veröffentlicht. 1950 erschien als erste deutsche Übersetzung *Selbstverwaltung in der Schule* (That Dreadful School). Das Buch wurde nicht sehr beachtet, ebenso wie 1965 die erste deutsche Auflage des *Summerhill*-Buches unter dem Titel *Erziehung in Summerhill*. Erst die Taschenbuchauflage unter dem irreführenden, aber erfolgreichen Titel *Theorie und Praxis der Antiautoritären Erziehung* brachte 1969 Ruhm und Millionenauflage auch in Deutschland.

18.11. Wirkung auf Summerhill-Schüler

Exakte und allgemeine Aussagen über die Wirkung Summerhills auf seine Schüler sind kaum möglich, da einige Kinder fast ihre ganze Kindheit in Summerhill verbrachten, andere - in ganz unterschiedlichem Lebensalter - nur wenige Monate, und eine Isolierung der spezifischen Summmerhill-Einflüsse gegen frühere und spätere Einflüsse kaum möglich ist. Neills Äußerungen dürfen nicht wörtlich genommen werden, da sie häufig eher seine Wünsche als die Wirklichkeit wiedergeben. Die bislang zuverlässigsten Informationen sind noch immer die Interviews mit ehemaligen Summerhill-

tute, schrieb ein Buch über Neill und brachte 1930 seine Übersetzung von *The Problem Child*, dann 1933 *The Problem Parent* und in gekürzter Fassung vier der *Dominie*-Bücher sowie 1938 *That dreadful School* heraus. (Croall 1984: 228)

schülern, wie sie mit durchaus übereinstimmenden Ergebnissen von Croall (1984: 400 - 407; 80 Interviews), von Emmanuel Bernstein (1968a,b; 50 Interviews) und Bönninghausen und Dreisbach-Olsen (1973: 29 - 38; 5 Interviews) berichtet werden (vgl. auch Segefjord 1971: 8 f.), und auf denen die folgenden Äußerungen basieren (mit Abstand am gründlichsten ist Bernstein!). Dabei besteht eine große Spannweite der Urteile: manche ehemalige Summerhillschüler fühlten sich äußerst stark durch Summerhill beeinflusst, andere dagegen kaum. Auch die zeitliche Spannweite des Schulbesuchs ist groß und reicht von den 20er bis in die 70er Jahre. Selbst grobe quantitative Aussagen sind beim derzeitigen Forschungsstand nur schwer möglich, Bernstein unternimmt einen vorsichtigen Versuch dazu.

Neill hat stets betont, daß er keine Kopien seiner selbst, sondern freie und selbständige Menschen mit wirklich eigenständiger Meinung erziehen will. Neill selbst war - entgegen der üblichen Vorstellung - politisch ein durchaus aktiver Mensch! Seine Hoffnung, daß Summerhill kämpferische Pioniere für eine bessere Welt hervorbringen würde, hat sich aber eindeutig so nicht bestätigt[475].

Die Summerhill-Erziehung ist zunächst an ihrem eigenen Ziel zu messen. Neills Erziehungsziel war betont nicht der gesellschaftliche Erfolg im Sinne von Berufsaufstieg und Sozialstatus. Es war ihm grundsätzlich egal, ob seine Schüler Straßenkehrer, Maurer oder Professoren wurden - obwohl er immens stolz auf die wenigen erfolgreichen Akademiker aus Summerhill war. Wäre ein Summerhillschüler Ministerpräsident oder Millionär geworden, so hätte Neill dies als Mißerfolg[476] gewertet! Ihn interessierte, was für eine Art Mensch, was für Persönlichkeiten seine Schüler wurden: ihr Charakter, ihre Selbstsicherheit, Kreativität und Toleranz.

Die von Summerhillschülern meistgenannten *typischen Eigenschaften eines Summerhillschülers* waren eindeutig *Verständnis* für die Handlungswei-

---

475 Diese Aussage bei Croall und Bernstein wird allerdings relativiert durch die bei Croall berichtete große politische Aktivität auch der Schüler, zumindest in den 30er Jahren, und die spätere Mitgliedschaft einiger von ihnen in der KP. Obwohl allgemein betont wird, daß Summerhill-Schüler mehr am privaten Glück als an Politik interessiert seien, berichtete die ehemalige Summerhillschülerin Ann (damals 39 Jahre alt) über ihr Engagement für eine gesetzliche Verbesserung der Frauenrechte, und daß sie ihre Frauenrechts-Organisation im Unterhaus-Ausschuß zum Status der Frauen vertritt (Bönninghausen und Dreisbach-Olsen 1973: 34 f.).
Die erwähnte allgemeine Politik-Abstinenz und das Desinteresse an Macht-Positionen scheinen hier ein gezieltes Engagement in Bürgerinitiativen also nicht auszuschließen. Der Begriff *Politik* scheint auch hier eingegrenzt für *Partei- und Regierungsangelegenheiten* benutzt zu werden, die Bedeutung von *direkte Interessenvertretung* ist dabei anscheinend nicht mitgemeint.

476 „I'd be very disappointed if a Summerhill child became Prime Minister. I'd feel I'd failed.“ (Neill in Walmsley 1969, ohne Seitenzählung (S. 19); vgl. Croall 1984: 199, 401)

sen und Motive anderer Menschen sowie *Toleranz*. Beides wurde meist positiv, manchmal aber auch negativ bewertet, als *zuviel* Toleranz auch gegenüber schlechtem und antisozialem Betragen.

Als in Summerhill erworbene positive Eigenschaften werden vor allem angeführt: eine gesunde Haltung zur *Sexualität* und zum anderen Geschlecht, natürliche *Sicherheit*, natürliche Entwicklung in *Übereinstimmung* mit eigenen Fähigkeiten und Interessen, das Ausleben und damit *Überwinden des Spielbedürfnisses*, wodurch man sich ernsthaften Zielen leichter widmen kann. Außerdem die Fähigkeit, mit den *eigenen Kindern gut* und liebevoll *auszukommen* und sie gesund und freiheitlich aufzuziehen.

Diese Eigenschaften wurden häufig auf die Selbstregierung in Summerhill zurückgeführt: Die Diskussionen um Fehlverhalten und die Gründe und Motive der Beschuldigten ließen verstehen, warum jemand sich so verhielt, auch daß und warum er unglücklich war. Dies Verständnis schuf auch ein Gefühl der Sympathie, selbst für die Übeltäter (zu denen gelegentlich jeder gehörte), und eine gewisse Tendenz, verstandenes Fehlverhalten zu verzeihen und zu rechtfertigen statt zu bekämpfen.

Damit mag zusammenhängen, daß Summerhillschüler durchweg keine weltverändernden politischen Kämpfer wurden, sondern sich eher in die Nischen der - durchaus äußerst kritisch gesehenen - Gesellschaft einfügen, um dort nach eigenen Vorstellungen ihr eigenes Leben zu leben, mit Familie, Kindern und Freunden, auch in helfenden Berufen (Erziehung, Sozialarbeit, Medizin), aber nicht in der großen Politik oder in Parteien. Diese Politik-Abstinenz wird auch damit erklärt, daß Summerhillschüler mangels Unterdrückung auch nicht das Bedürfnis nach Auflehnung, Einfluß, Reichtum, Status, nach Macht über und Unterdrückung von Anderen haben, daß sie nicht danach streben, aufzusteigen, die Leitung zu übernehmen, weil es für sie unwichtig ist. Das Motiv des Wettbewerbs mit anderen ist ihnen anscheinend - auch im Beruf - eher fremd, sie wollen lediglich ihre Arbeit gut machen.

Summerhill wird häufig - meist undifferenziert - der Vorwurf gemacht, eine *Insel* zu sein[477]. In der Tat ist Summerhill sehr bewußt eine andere Welt, sogar eine Gegenwelt mit anderen Werten und Zielen. Ob solche Gegenwelt als richtig und sinnvoll erachtet wird, hängt wohl von der Zielsetzung des Betrachters und vom Betrachtungswinkel ab. Unter dem Gesichtswinkel des beruflichen und gesellschaftlichen Aufstiegs oder der kämpferischen Gesellschaftsveränderung ist sie zweifellos und erklärtermaßen ungünstig.

---

477 Solange ein solcher Insel-Vorwurf nicht näher erläutert wird, läßt er sich auch auf beinahe jede normale Schule, jedes normale Heim anwenden, da diese die gesellschaftlichen Realitäten ebenfalls weitestgehend ausblenden.

Mißt man Summerhill dagegen an Neills Ziel, glückliche freie Menschen aufwachsen zu lassen, so scheint es sein Ziel im großen und ganzen zu erreichen.

Ehemalige Schüler berichteten häufiger, daß sie sich nach dem Verlassen von Summerhill unter den *normalen* Altersgenossen deutlich positiv *anders* fühlten: vernünftiger, überlegener, reifer und älter, daß sie viele Probleme ihrer Altersgenossen einfach deshalb nicht hätten, weil sie sie nicht ständig selbst produzierten. Der Unterschied sei so unüberbrückbar groß, daß es oft nutzlos sei zu widersprechen, weil die anderen es nicht begreifen könnten. Einige erklärten dies damit, daß sie nicht durch konventionelle Betragens-Vorstellungen fehlgeleitet und von der Wirklichkeit abgelenkt worden wären, sondern die Welt offener und direkter sähen: daß sie das kindische Kichern und beständige Witzeln über das andere Geschlecht einfach nicht nötig hätten, weil sie sich mit Sex ganz *selbstverständlich* auskannten und ihn nicht als etwas Schmutziges behandeln müßten, *das einem vor allem im Suff unterläuft*.

Das Gefühl des Andersseins erklärt wohl auch den relativ starken Zusammenhalt der Ex-Schüler untereinander sowie die Tatsache, daß viele Schüler, die sich noch nicht stark genug für die Außenwelt fühlten, nach dem Schulabschluß noch eine Weile blieben, meist als Hausmütter.

Der recht häufigen Kritik Außenstehender, daß die Freiheit in Summerhill die Kinder nicht auf das *wahre Leben* vorbereitet, wird ein anderer Begriff von Wahrheit entgegengehalten (*wahrhaftig* statt *üblich*): die große, nirgends sonst wieder angetroffene Wahrheit, Echtheit, Offenheit und Ehrlichkeit in Summerhill, daß Summerhill die eigentlich *wahre* Welt sei, und die Außenwelt eher mit Fassaden, Ersatzbefriedigungen, Lebenslügen und Surrogaten wie Geld, Macht, Konventionen handle, und das Hinausgehen in die Außenwelt einem Schlag ins Gesicht gleichkomme.

In Summerhill herrschen grundlegend andere Werte als in der Außenwelt, und viele Schüler hatten anfangs durchaus Schwierigkeiten, sich draußen zurecht zu finden. Andererseits hatten sie eine beträchtliche Vorstellungskraft und innere Sicherheit und Stärke sowie ein Selbstvertrauen entwickelt, die sie befähigten, anpassungsfähig mit Wandel zurechtzukommen, ohne sich auf starre Strukturen stützen zu müssen. Sie waren so fähig, *sogar* mit dem Leben in dieser fremden Außenwelt zurechtzukommen.

Die Vorstellung, daß frei aufgewachsene Summerhillschüler unfähig sind, unter auferlegten Regeln und Beschränkungen zu leben, scheint grundfalsch zu sein. Im Gegenteil: Die Ex-Schüler geben an, in Summerhill gelernt zu haben, daß Gesetze und Regeln notwendig sind, und - sofern sie nicht gerade derart gegen ihre moralischen Grundsätze verstoßen, daß man sie dringend ändern *muß* - daß sie bereit sind, sich pragmatisch damit zu arrangie-

ren und dann ihr eigenes Leben zu leben. Daß sie im Gegensatz zu vielen unter strikter Autorität aufgewachsene *normalen* Schülern keinen inneren Zwang empfinden, sich *aus Prinzip* gegen die Autorität aufzulehnen, die schon *aus Prinzip* verhaßten Regeln zu brechen, aber andererseits durchaus in der Lage sind, auch dem Chef gegenüber ohne Furcht offen die eigene Meinung zu sagen.

Es ist völlig unbestritten, daß die Schulbildung von Summerhill-Schülern - mit einigen Ausnahmen - relativ gering ist. Einige Schüler blieben (wie es auch an Staatsschulen vorkommt!) *funktionale Analphabeten*, die zwar lesen und schreiben können, jedoch nur recht fehlerhaft und mit einiger Mühe. Wobei ungeklärt ist, ob dies eher diejenigen waren, die ihre gesamte Schulzeit in Summerhill verbrachten, oder diejenigen, die in anderen Schulen eine hartnäckige Lernabneigung erwarben.

Ex-Schüler berichteten, daß sie vieles nicht wissen, daß ihnen formale Qualifikationen (Zertifikate) fehlen und ihnen dies auch durchaus schon Probleme bereitet habe. Etliche betonten aber ebenfalls, daß sie, wenn sie erneut vor die Wahl gestellt wären, wegen der anderen Vorzüge trotzdem Summerhill vorziehen würden, und daß sie eher sich selbst als die Schule für ihre geringe Bildung verantwortlich machen.

Einige sahen - gewissermaßen im Gegensatz zu den funktionalen Analphabeten - positiv, daß sie ein echtes Interesse am Arbeiten und eine Freude am Lernen erwarben und keinerlei Lernabneigung entwickelten. Auch wenn sie dabei nicht sehr viel lernten, waren sie froh, daß sie nicht erzwungen oder für äußere Belohnungen lernten, sondern aus eigenem Interesse. So daß sie zwar weniger wüßten, aber bereitwilliger als *normale* Schüler lernten, wenn dies sich als notwendig erwies. Im nachhinein wäre es übrigens immer angenehm, jetzt die Früchte eines früheren großen Fleißes ernten zu können, auch wenn man derzeit durchaus (auch) nicht fleißig sein will.

Viele stimmten Neill zu, daß vieles Lernen ebensogut auf spätere Jahre verschoben werden kann, daß man dann - etwa für benötigte Examen - infolge größerer und echter Motivation die Wissenslücken rascher aufholen kann, als man früher in üblicher Weise in Normalschulen gelernt hätte. Es sei besser, etwas ungebildet zu sein, als die ganze Schulzeit in Furcht zu verbringen.

Doch trotz aller Beschwerden über mangelhaften Unterricht hatten 10 von 50 der von Bernstein interviewten Ex-Schüler die Universitätseingangsprüfungen bestanden. Allerdings äußerten einige, daß sie ca. zwei Jahre zusätzlich dafür hätten lernen müssen. Acht hatten die Universität erfolgreich abgeschlossen.

Bernsteins Analyse zeigt, daß Schüler, die jung nach Summerhill kamen und es etwa 12jährig (oft auf eigenen Wunsch) verließen, um an anderen

Schulen besser zu lernen, am meisten profitiert hatten und am zufriedensten waren, sie hatten nichts als Lob für Summerhill. In dieser Zeit hatten sie die Vorteile Summerhills genossen, eine gesunde, freie und tolerante Persönlichkeit und Interesse am selbständigen Lernen entwickelt und soweit gefestigt, daß sie sie in der Außenwelt bewahren konnten.

Schüler, die 12jährig und älter nach Summerhill kamen, konnten persönlich weniger profitieren und hatten später größere Eingewöhnungsprobleme in der Außenwelt, außerdem wirkten sich bei ihnen die schlechten schulischen Bedingungen Summerhills besonders ungünstig aus. Auch wer mehr als zehn Jahre in Summerhill verbrachte, hatte später deutlich mehr Eingewöhnungsprobleme.

Summerhill scheint sich besser für extravertierte Charaktere zu eignen, die ihr Leben von sich aus aktiv selbst in die Hand nehmen und sich in der dortigen Freiheit ausleben können. Solche Kinder waren ständig beschäftigt mit dem Bau von Hütten, Höhlen, Modellflugzeugen, Drachen, Pfeil und Bogen, Katapulten oder mit Kampf- und Geländespielen. Sie waren oft auch die aggressiveren und die Tyrannen und *Gangster*typen. Extravertierte Personen profitierten mehr von der Freiheit in Summerhill.

Scheue und introvertierte Kinder fühlten sich durch die große Freiheit eher überfordert und vermißten äußere Beschränkung, Anleitung, organisierte Freizeitaktivitäten und Schutz vor Belästigungen durch die robusteren Kameraden. Solche Kinder klagten eher über Langeweile, fühlten sich mit sich selbst alleingelassen, litten unter tyrannischen Mitschülern, forderten mehr Schutz vor ihnen und sahen ihren Summerhill-Aufenthalt eher negativ, sie gewannen teilweise auch in Summerhill nicht die benötigte Selbstsicherheit.

Die Auflistung der ausgeübten Berufe der Befragten bei Bernstein (1968a) widerlegen Neills Behauptung (ebd.), Summerhillschüler wählten vorwiegend künstlerische Berufe. Allenfalls (wenn überhaupt) besteht eine *leichte* Überrepräsentation kreativer und eine deutliche Unterrepräsentation von Berufen im Macht- und Geld-Sektor (business, commerce, industry). Die Berufe sind sehr breit gestreut, sowohl was Qualifikationsniveau (Lastwagenfahrer, Hausfrau, Universitätsprofessor) wie auch die Branchen betrifft. Die genannten Berufe lassen kaum eine Bevorzugung eines Gebietes erkennen. Inzwischen sind auch einige Lehrer geworden, trotz Neills früherer stolzer Betonung, daß Summerhill keinen einzigen Lehrer hervorgebracht habe.

Viele ehemalige Schüler unterstützten ausdrücklich Neills Ansicht, daß Summerhill-Schüler bessere Chance haben, eine lebensbejahende (*pro life*) Einstellung zu erwerben. Einige betonten, Summerhill habe ihnen eine optimistische Haltung zum Leben vermittelt, das einfache Glück als Normal-

fall: gut und in Freundschaft miteinander auszukommen, ohne gegeneinander zu konkurrieren und ohne sich ständig durch Leistung beweisen zu müssen. Zustimmung und Zuneigung gab es gewissermaßen gratis, nicht als Belohnung, und das schuf eine Art von Optimismus, daß das Leben angenehm sein kann.

Doch nur wenige schickten ihre eigenen Kinder nach Summerhill: in den seltensten Fällen aufgrund von Kritik an der Schule, sondern weil die Eltern nicht von ihren Kindern getrennt sein wollten, das Schulgeld nicht zahlen könnten, und andererseits glaubten, daß die Kinder auch zu Hause eine *Summerhill-Erziehung* haben und es deshalb *nicht nötig* hätten, nach Summerhill zu gehen.

19. Siegfried Bernfeld im Kinderheim Baumgarten

Das Kinderheim Baumgarten[478] war ein von Siegfried Bernfeld 1919 gegründetes Kinderheim und Internat des *American Joint Distribution Committee for Jewish Worshippers, Vienna Branch* in fünf Baracken eines größeren ehemaligen Kriegshospital-Barackenlagers in Wien-Baumgarten.

19.1. Ursprüngliche Zielsetzung

Siegfried Bernfeld[479] (1892 - 1953) war Pädagoge, Psychoanalytiker, Sozialist und überzeugter Zionist. Er war stark von Gustav Wyneken beeinflusst,

---

478 Siehe zu diesem Kapitel Bernfelds Buch *Kinderheim Baumgarten* (Bernfeld 1974a). Zuerst 1921 in Wien erschienen, wurde es später aufgenommen in die dreibändige Bernfeld-Werkausgabe *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*.

479 Die aus unterschiedlichen Quellen zusammengestellten **biographischen Daten zu Siegfried Bernfeld** sind ungenau und teilweise widersprüchlich (vgl. Encyclopaedia Judaica; Lexikon der Pädagogik (Bern: Francke); Wininger 1979; Feidel-Mertz (1983: biographischer Anhang).
Siegfried Bernfeld wurde *1892* in Lemberg (Lvov) oder in Wien geboren und in Wien erzogen. Er studierte in Wien (und Freiburg?) Biologie, Erziehungswissenschaften, Psychologie und Philosophie und interessierte sich stark für soziale Fragen. *1913 - 1914* war er unter dem geistigen Einfluß *Gustav Wynekens* (gemeinsam mit Wyneken) Herausgeber der Jugendzeitschrift *Der Anfang*, in der er schul- und sozialreformerische Ideen vertrat. Er wurde führend in der auf Wynekens Ideen aufbauenden *Jugendkulturbewegung* und auch in der österreichischen (und deutschen) *Jugendbewegung*.
1914 setzte er sich (als 22jähriger Student) in seinem ersten Buch *Die neue Jugend und die Frauen* (Wien 1914) für die Rechte der Frauen ein. *1915 - 1921* war er Mitglied der Zionistischen Bewegung in Österreich, die er mit organisierte. *1918 - 1919* veröffentlichte er in Wien die zionistische Jugend-Zeitschrift *Jerubaal*. Er versuchte, die Ideen von Montessori, Wyneken und G. Stanley Hall zu vereinigen. Anscheinend erst relativ spät (*1919*?) wurde er als bereits anerkannter Vertreter der jüngeren Psychologengeneration ein Schüler Sigmund Freuds und wandte sich der *Psychoanalyse* Freuds zu, der er dann lebenslang anhing. Er

mit dem zusammen er die Zeitschrift *Der Anfang* herausgab, und ein führender Vertreter der Österreichischen Jugendbewegung[480] und Jugendkulturbewegung.

Im Juni 1914 entschloß er sich, für die Erziehung des jüdischen Volkes zu arbeiten, das dann in Palästina siedeln sollte. Er erstrebte den Aufbau eines sozialistischen jüdischen Staates in Palästina, in dem die durch Assimilierung weitgehend verlorene nationale jüdische Kultur wiedererstehen sollte. Um in Palästina siedeln zu können, bedurfte es nach seiner Überzeugung nicht nur des politischen Macht- und Parteienkampfes um Anerkennung des jüdischen Anspruches, sondern auch - und zuvor! - einer großen neuen Erziehungsbewegung, einer vielfachen Umerziehung des gesamten Volkes

– vom Händler zum landwirtschaftlichen, handwerklichen und industriellen Handarbeiter
– zur Wiederaneignung seiner nationalen Kultur
– eine soziale (sozialistische) Umerziehung vom Kleinbürger zum Sozialisten. Jüdische Erziehung *muß* sozialistisch sein, bevor Palästina Wirklichkeit werden *kann*.

Bernfeld kritisierte ausführlich die nutzlose autoritäre Straf- und Zwangsdisziplin des untauglichen bestehenden Erziehungssystems. Statt die jüdischen **Kriegswaisen** aus *Wohltätigkeit* in die üblichen kasernenartigen, altmodischen jüdischen Waisenhäuser zu sperren, in denen sie dem Judentum nur noch weiter entfremdet würden, sollten die **durch Not und durch traditionelle Rettung gleichermaßen gefährdeten** Kinder an führender Stelle beteiligt werden an der **Rettung des eigenen Volkes** vor dem Untergang in der Assimilation, bei der Nationwerdung des jüdischen Volkes.

„Und dessen ist die Waisenschaft vor allen anderen fähig. Sie wird die Glücklicheren aufrufen zur Nachfolge.“ (Bernfeld 1974a: 99)

---

promovierte zum Dr. phil. und war Leiter des jüdischen Berufsberatungsamtes der Gemeinde Wien, einem der ersten solcher Ämter überhaupt, außerdem der Haupt-Organisator des Jüdischen Pädagogiums in Wien. *1920* versuchte er als Leiter des *Kinderheim Baumgarten* die neuartige Erziehung praktisch. *1922* war er praktizierender Psychoanalytiker in Wien. Bernfeld schrieb viele Bücher und Aufsätze, wobei er sich von praktischer Pädagogik ab- und theoretischen Problemen zuwandte. *1924* wurde Bernfeld Mitarbeiter am Ausbildungsinstitut der Psychoanalytischen Gesellschaft in Wien, später in Berlin, wo er sich intensiv mit dem *Marxismus* auseinandersetzt. *1934* emigrierte er von Wien nach Frankreich, wo er in Menton praktizierte und / oder lehrte. *1936* oder *1937* oder *1938* (widersprüchliche Angaben) übersiedelte er nach San Francisco / Kalifornien, wo er sich mit Psychoanalyse, Freud-Biographie, Gestaltpsychologie, Soziologie und mathematischen Spekulationen zur Frage der seelischen Energie befasste. Er *starb 1953*.

480 Die Jugendbewegung sollte in seinem Heim eine bedeutende Rolle spielen. Die ebenfalls jugendbewegte Kinderrepublik von Lazarsfeld u. Wagner (1924) in Österreich wird hier nicht beschrieben.

Um die Waisen für die Siedlung in Palästina vorzubereiten und zu befähigen, plante eine Gruppe um Bernfeld die Zusammenlegung aller jüdischen Fürsorgeeinrichtungen zu einer riesigen, produktionsorientierten, sich selbst versorgenden **freien jüdischen Schulsiedlung** für mehrere tausend Personen. Auf einem großen Gut sollten Landwirtschaft, industrielle und gewerbliche Lehrwerkstätten und Schulen zu einem neuen Ganzen integriert werden.

Bürgerliche Juden - die Geldgeber - standen einer Finanzierung der Wohlfahrtseinrichtungen durch steuerartige Abgaben statt durch milde Wohltätigkeit ablehnend gegenüber, sie witterten (zu Recht!) den Sozialismus. Bernfeld spekulierte darauf, daß man eine so große und bedeutende Einrichtung nicht mehr einfach aus Geldmangel hätte schließen *können*, daß die Mittel dafür dann notgedrungen auch durch Besteuerung der wohlhabenderen Juden aufgebracht worden wären.

Neben Handarbeit und jüdischer Kultur ging es Bernfeld vor allem um die Erziehung einer freien und wehrhaften Jugend mit starkem Gemeinschaftsgeist: selbstbewußt, gesund, aktiv, selbständig und kameradschaftlich. Dies Ziel sollte durch weitreichende **Selbstregierung** mit Hilfe einer *ernsthaften Schulgemeinde*- Verfassung erreicht werden.

Alle drei zentralen Punkte Bernfelds waren aber durchaus **umstritten**:

– Die traditionswidrige - aber zur Siedlung nötige - Erziehung zum **Handarbeiter** erschien vielen orthodoxen Juden als eben die Assimilation, die sie vermeiden wollten.
– Das Joint wollte zwar die Siedlung in Palästina und also auch die Schulsiedlung zur Vorbereitung, aber anders als Bernfeld, nämlich strikt geführt von der durchaus hierarchischen zionistischen **Partei**, und **nicht selbstregiert**.
  Eine freiheitliche, kulturelle Erziehung galt in der zionistischen Partei vorerst als zweitrangig gegenüber dem disziplinierten politischen Kampf unter Führung der Partei[481] . Der neue Mensch sollte nach ihrer Auffassung erst *nach* der politischen Befreiung in der freien Gesellschaft erzogen werden, eine freie Erziehung wurde auf die Zukunft verschoben.
  Bernfeld hielt dagegen, daß die **neue Gesellschaft nur durch neue, d. h. neuartig erzogene Menschen** geschaffen werden könne. Andernfalls würde die alte anerzogene psychologische Struktur und Ideologie genau das, was man politisch beseitigen wollte, verewigen: Egoismus, Machtgier und Herrschergelüste. Das traditionelle Erziehungswesen würde weiterhin

481 Ein ganz ähnlicher Streit wurde übrigens etwas später auch allgemein in der sozialistischen Bewegung geführt, etwa zwischen den sozialdemokratischen Falken und der KPD-Jugend (bzw. ihren Führungen).

als Erzeuger dieser Strukturen und Eigenschaften dienen und einen *Seelen-imperialismus* erzeugen, mit

„Über- und Unterordnung; Willkür, Befehl und Gehorsam; würdevolle(r) Autorität und ergebene Anerkennung; Egoismus, Strafe, Lohn und Rücksichtslosigkeit“ (Bernfeld 1974a: 133), wie Bernfeld es bereits 1920 für Sowjetrußland befürchtete.

Stattdessen müssen nach Bernfeld die Kinder und Jugendlichen, die das neue Palästina bauen sollen, bereits jetzt in einem weitgehend **herrschafts-freien Gemeinwesen aufwachsen**, das *soziale* Menschen erzieht und die *sozialen* Affekte fördert, in dem die Jugendlichen nicht recht- und willenlose Objekte von Erziehermacht und Erzieherkünsten sind, sondern ihre eigenen **Angelegenheiten**, ihr alltägliches Leben und ihre Arbeiten **selbst ordnen nach den Prinzipien der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft**. Zwar könne eine vollendet kommunistische Erziehung erst in der späteren klassenlosen Gesellschaft erreicht werden, doch diese klassenlose Gesellschaft benötige zu ihrer Entstehung bereits den sozialistischen Menschen, der nur durch eine neue Erziehung entstehen könne.

Diese Gesellschaft gab es noch nicht, weshalb niemand ihre Prinzipien genau kennen oder vorgeben konnte.

Schulgemeinde und Jugendgruppen (*Kwuzoth*) waren für Bernfeld die geeigneten Mittel, die aber durchaus auch zur *antisozialen Täuschung* mißbraucht (*vergewaltigt*) werden könnten und deshalb nicht letzte Forderungen waren, sondern *Gefäße, die Gift oder Heiltrunk enthalten können*, weshalb **alles auf die Einstellung der Erzieher ankomme**.

– Doch gerade diese soziale und sozialistische Erziehung und Umerziehung war der großen und entscheidende Streitpunkt. Bernfeld konnte sich Palästina nur sozialistisch oder gar nicht vorstellen, und also jüdische Erziehung ebenfalls nur sozialistisch. Seine **betont sozialistische** unautoritär-kameradschaftliche, bedürfnisorientierte selbstbestimmte *neue* **Erziehung** und seine Ablehnung der autoritäts- und wohlfahrtsorientierten *alten* Erziehung **konnte bei bürgerlichen Juden** eigentlich **nur Gegner finden**:

„Es gibt keine Inseln der Seligen in unserer unseligen Welt; man wird solche Erzieher nicht arbeiten lassen, wenn sie versuchen sollten, gemeinsam ein solches Werk zu schaffen; man wird sie daran zu hindern wissen, denn Vorwände gibt es genug, wo es sich um den Bestand des Bürgertums handelt - und gar des jüdischen.“ (Bernfeld 1974a: 135)

„Aber es war uns deutlich: man müßte das Jugendfürsorgewerk der passiven Resistenz und Sabotage des jüdischen Bürgertums entreißen, sollte es irgend anders werden“ ... „Und das hätte dreierlei Voraussetzungen bedurft: ein organisches, mit eigener Gesetzlichkeit und zum Hauptteil mit eigenen Mitteln sich entwickelndes Schulganzes; eine Institution von imponierender und im gegebenen Fall Hilfe erzwingender Größe“ ... (Bernfeld 1974a: 102).

Seit die Juden allgemein als Nation angesehen wurden, wurde ein nur allgemeines Bekenntnis zur Jüdischen Nation zunehmend nichtssagend, und die Trennungen innerhalb des Judentums wurden bedeutungsvoller. Der Klassen-Gegensatz und -Kampf auch im gesamtjüdischen Zukunftsstaat wurde zunehmend deutlich: Bei den zunehmend offenen *Forderungen* und abnehmender Dankbarkeit für das Almosen waren die Wohlhabenden immer weniger zu Spenden geneigt - gerade in der Nachkriegs-Elendszeit.

Bernfeld wollte gegen den Willen und die Interessen der Finanziers eine selbstregierte, sozialistisch orientierte Erziehungseinrichtung schaffen und ihre Finanzierung auf dem Umweg über die schiere Größe der Einrichtung durch Besteuerung erzwingen. Der grundlegende Richtungsgegensatz bestimmte die nachfolgenden Ereignisse - und das baldige Scheitern.

19.2. Geschichte des Kinderheims Baumgarten

Nachdem die schon recht weit gediehenen Vorbereitungen, ein Gut für die Schulsiedlung zu kaufen, zum dritten Mal an mangelnder Entschlossenheit gescheitert waren, nahm Bernfeld Ende 1919 das Angebot an, innerhalb Wiens und ohne Landwirtschaft in fünf bereits angekauften Baracken des ehemaligen Kriegsspitals in Baumgarten (Wien XIII, Linzerstraße 299) eine jüdische **Schulsiedlung für 200 - 300 Kinder zu gründen**. Er sah dies Kinderheim als Vorstufe, in der bereits die Kader der späteren größeren Schulsiedlungs-Einrichtung gebildet werden würden.

Sofort im August 1919 entwarf die Pädagogengruppe einen ***Grundriß* des** zukünftigen jüdischen sozialistischen **Kinderheims** für:

60 Kindergartenkinder in einem Kleinkinderheim
60 Jungen und
60 Mädchen zwischen 6 und 14 Jahren in einer achtklassigen Schule
25 Jungen und
25 Mädchen über 14 Jahren als Lehrlinge in Haus- und Gartenwirtschaft
sowie den Lehrwerkstätten und höheren Schulkursen.

Der bürgerlich orientierte **Geldgeber und** die (mit vielfältigen dramatischen Beispielen) als völlig unfähig geschilderte **Leiterin orientierten sich eher an** traditioneller Wohltätigkeit und **autoritativer Erziehung** und blieben ohne Verständnis für Bernfelds Projekt einer sozialistischen *freien Schulsiedlung*.

Trotzdem garantierten sie Bernfeld völlige pädagogische, organisatorische und wirtschaftliche Unabhängigkeit, einschließlich Auswahl, Einstellung

und Entlassung des Personals und der Kinder. Da der technische und Verwaltungsapparat der Pädagogik zu dienen habe, sollte auch dieses Personal bis hin zum Dienstmädchen nach seinen menschlichen Qualitäten vom Pädagogischen Leiter Bernfeld eingestellt werden, um ein **einheitliches Milieu** zu bilden. Bernfeld sollte auch die oberste Leitung haben. Nur in finanziellen Fragen sollte die Verwaltungs-Leiterin, die die Anstalt auch dem Joint als Geldgeber gegenüber vertrat, zuständig sein.

In der zweiten Oktoberhälfte 1919 trafen die ersten Kinder ein. Man **hielt sich** aber **nicht an die vereinbarten Zusagen** und Kompetenzabgrenzung. Jeder Einfluß der Pädagogen auf die Verwaltung wurde verhindert, die Verwaltung stellte eigenmächtig (nichtjüdisches!) und pädagogisch (!) ungeeignetes Hauspersonal ein und mischte sich auch in pädagogische Fragen ein.

Noch vor der Eröffnung wurden vom Geldgeber die Aufnahmen von Lehrlingen (da sie hier nicht parteifromm erzogen würden), freiwilligen Hilfskräften und noch auszubildenden Lehrern unmöglich gemacht. Damit entfielen auch alle geplanten Lehrwerkstätten.

Das Personal wurde unwürdig behandelt, genau im Gegensatz zu den Erziehungs-Forderungen Bernfelds. Die üble Wohnungs-, Heizungs-, Verpflegungs- und Hygiene-Situation für Erwachsene im Barackenlager machten es praktisch unmöglich, daß die Lehrer dort gemeinsam mit den Kindern wohnten. So entfiel ein großer Teil des geplanten gemeinschaftlichen Zusammenlebens.

Die **Verwaltung** erwies sich organisatorisch (Heizung, Raumaufteilung, Materialbeschaffung, ...) als völlig **unfähig** und unzuverlässig (dramatische Beispiele), behinderte zudem die Selbsthilfeversuche der Pädagogen und mischte sich äußerst störend in die Erziehung. Das ständige **Kompetenzgerangel** um Beschaffungen, Raumeinteilung, Bettenbelegung etc. ging meist zugunsten der Verwaltung aus, die eine pädagogisch sinnvollere und mögliche Raumaufteilung ebenso unmöglich machte, wie den Kindern wenigstens ein verschließbares Fach als minimalen Privatraum zu gewähren.

Der Zustand war für die **Pädagogen** so unhaltbar, daß sie **schon nach einem Monat eine geschlossene Kündigung erwogen**. Zuvor jedoch unternahmen sie einige erfolglose Versuche zur Behebung der Probleme beim *Joint* und stellten schließlich erst **Anfang April 1920 schriftlich ein Ultimatum, nach dessen Ablehnung sie geschlossen kündigten und am 17. April 1921 das Heim verließen, genau 6 Monate nach der Eröffnung**.

19.3. Pädagogik und Selbstregierung in Baumgarten

19.3.1. Pädagogische Grundsätze

Bernfeld argumentiert radikal gegen die alte Erziehung und formuliert Grundsätze einer neuen, die auf Gleichberechtigung, Kameradschaft, Rechtlichkeit, Ehrlichkeit Vertrauenswürdigkeit und dem Beispiel der *Erwachsenen* basiert:

„Muß nicht irgendwie dieser unheimliche Bann gebrochen werden? Und wie anders, als durch eine Revolte der Jugend und ihrer Erzieher, einer Kette von Revolten, die schließlich zur Revolution der Erziehung führt?“ (Bernfeld 1974a: 109)

„Überdies ist die neue Erziehungsgesinnung, die wir vertreten, und die sozialistisch ist, d. h. auf Massen ausgeht und Wirtschaft mit einbezieht, charakterisiert durch die Notwendigkeit, sich einen Verwaltungs- und Wirtschaftskörper zu bauen, der bis ins Letzte durch die geistigen Forderungen der Erziehung bestimmt ist. Daher muß der technische und der Verwaltungsapparat ganz und gar untergeordnet sein der pädagogischen Instanz.“ ...

„Für das Gelingen einer große Schulsiedlung ist entscheidend, ob von Anfang an ein Kern für Freiheit und Verfassung reifer Kinder, ob eine - und wäre es nur kleine - Anzahl von arbeitenden Jugendlichen vorhanden ist, die fähig sind, Verpflichtungen im Schülerausschuß und den Werkstätten auf sich zu nehmen, ob eine Gruppe da ist von Lehrern, die es gelernt haben, persönliche Ambitionen auf Würde und unfehlbare Befehlsgewalt abzulegen und sich mit Kameradschaftsführerschaft zu bescheiden, schließlich ob in dem Ganzen eine leidenschaftliche Arbeitsgesinnung herrscht, die ausgeht von den eigentlich arbeitenden Menschen in der Siedlung.“ ...

„Die Lehrer sollten nach zwei Prinzipien ausgewählt werden: Erstlich solche, die vorzügliche Didaktiker der neuen Methode sind; zweitens junge Leute, vor allem Hörer des jüdischen Pädagogiums, die mit jüdischer Bildung Kinder- und Jugendführerqualitäten verbinden, und von jenen die Methodik praktisch erlernen sollten, um später als Schulsiedlungslehrer funktionieren zu können. Möglichst viele von ihnen sollten in den Baracken wohnen, durch Bibliothek, Musik- und Gesellschaftszimmer sollte ihnen freier Verkehr untereinander und mit Bildungsmöglichkeiten gegeben sein.“ (Bernfeld 1974a: 111 f.)

Bernfeld beruft sich auf Maria Montessori, Berthold Otto und Gustav Wyneken und bemerkt, die Selbstregierung in Baumgarten

„unterscheidet sich in vielen Punkten von den gleichbenannten oder gleichgemeinten Einrichtungen in Wickersdorf, bei Otto, in der George Junior Republic, der Odenwaldschule, den Deutschen Landerziehungsheimen und ähnlichen Anstalten. Das ist aber keineswegs bewußte Absicht gewesen, sondern wurde so aus ihrer Geschichte. Wir hatten überhaupt nicht etwas ganz Bestimmtes vor. Nur soviel war uns von Anfang an klar, daß die Kinder nicht die willenlosen Objekte unserer Macht, nicht die

rechtlosen Opfer unserer Eriehungskünste sein dürften, daß sie selbstverständlich ihre Angelegenheiten selbst würden ordnen müssen. Aber ebenso klar war uns, daß es sinnlos und unrichtig wäre, irgendeine fertige Verfassung zu dekretieren." (Bernfeld 1974a: 135)

In der zweiten Oktoberhälfte 1919 **trafen** die 250 **Kinder aus drei anderen Wiener Heimen** (die zum Teil geschlossen wurden) **ein**, meist mit Ekzemen, verlaust und oft extrem körperlich verwahrlost.

Bisher durch Belohnung und harte Strafen zu Gehorsam, Bravsein, Schmeichelei, Lügen und demütiger Unterwerfung gegenüber Erwachsenen erzogen, belogen und bestahlen, prügelten und quälten sie oft sinnlos brutal und streitsüchtig ihre Kameraden, waren andererseits (zum Teil krankhaft) apathisch und untätig.

„Vor allem aber waren die Kinder zutiefst mißtrauisch; sie glaubten Worten gar nicht, sie glaubten sich von allen Erwachsenen bestohlen, belogen, gequält, zurückgesetzt. Sie logen und stahlen skrupellos", und benahmen sich gleichzeitig demütig-unterwürfig. (Bernfeld 1974a: 117)

Die Kinder „waren alle ohne Eltern, im psychologischen Sinn, sie hatten keine oder nur sehr schwache und vorübergehende Fixierung ihrer infantilen Libido an ihre Eltern, die Urbilder aller späteren Liebesobjekte, vorgenommen." (Bernfeld 1974a: 161)

„Die Erziehbarkeit reicht gerade soweit, als die Übertragung reicht, also so weit als die Außenwelt insbesondere der Erzieher libidinös besetzt wird." (Bernfeld 1974a: 162)

Die Kinder waren laut, streitsüchtig und zerstörerisch. In der ersten Zeit herrschte große Unordnung (Umzug, Baumaßnahmen...) die **Erzieher schritten** gegen Schreien, Rennen und Vordrängeln der Kinder **bewußt nicht ein**. Denn dann hätten sie ihre Wünsche den Kindern gegenüber auch durchsetzen und als Autorität auftreten müssen. **Stattdessen wirkten sie** bewußt und mit einigem Erfolg nur **als ruhiges und freundliches Vorbild**. Die Kinder litten deutlich unter der allgemeinen Unordnung und waren durchaus bereit (aber noch kaum fähig), selbst Ordnung zu schaffen.

„Manches war dabei bis zuletzt nicht so gewesen, wie dieser oder jener es gern gewollt hätte; es wäre uns ein Leichtes gewesen, auch dies nach unserem Willen und unserem Niveau durchzusetzen; wir taten es aber nicht, weil uns Formen nur dann einen Sinn haben, wenn sie Ausdruck der Affekte oder Gesinnung sind, und die fortschreitende Veränderungen der Tischordnung Symptome der fortschreitenden Verfeinerung des sozialen Bewußtseins waren, die zwar weit, aber nicht bis ans Ende gediehen waren, als wir Baumgarten verlassen mußten." (Bernfeld 1974a: 122)

Die **Erzieher straften und verboten nicht** einmal, daß die Kinder auf Tische, Bänke und Türen schrieben, so daß die Kinder es nicht verheimlichen mußten, und boten lediglich ersatzweise Papier dafür an.

„Und die Unart hörte langsam auf, so wie die Kinder langsam die Empfindung bekamen, daß sie selbst die Herren im Kinderheim sind, daß die Möbel ihnen gehörten, daß sie durch deren Beschädigung niemanden anderen ärgern, kränken, schädigen, als sich selbst." (Bernfeld 1974a: 123)

„Wir sprachen nie in jenem falschen, liebenswürdigen, ermahnenden und scheinbar frei überzeugenwollenden Ton, den fixe Pädagogen gerne anschlagen, wenn sie wissen, geht es so nicht, so werde ich eben zwingen." ... „Es ist uns nicht eingefallen, irgendeine Zwangsmaßnahme zu ergreifen oder in der Schulgemeinde eine scheinbar demokratische Entscheidung herbeizuführen, auch dann nicht, als wir sahen, die Kinder bleiben bei ihrer Art selig zu werden und wollen von unserer Spielbeglückung nichts wissen." (Bernfeld 1974a: 124))

„Wir haben aber noch mehr gewonnen durch unsere Pädagogik des scheinbaren laissez aller, laissez faire. Die Knaben haben in den mit ihnen spielenden Lehrern sich Führer gewonnen. Und sie haben ein sehr feines Gefühl der Ritterlichkeit erleben und bewähren gelernt, wenn sie auf die geringeren Fußballgeschicklichkeiten eines mitspielenden, sonst geliebten Lehrers, oder einer sehr verehrten Lehrerin Rücksicht nehmen mußten; und diese Ritterlichkeit begann zuletzt sichtbar auch auf die schwächeren Kameraden sich zu beziehen.

Oder: Am zweiten Tag teilte ich mit, daß alle Kinder über neun Jahren unter gewissen Bedingungen Ausgang erhalten konnten. Ich notierte von jedem Kinde, das ausgehen wollte, sein angebliches Alter und das Ziel; und wußte durch Vergleich mit unseren Daten nach einer halben Stunde, daß die meisten gelogen hatten; sie hatten sich zur Vorsicht um ein paar Jahre älter gemacht, und waren alle ‚um Brot zur Tante' gegangen. Der von mir unterschriebene Ausgangsschein war die Anweisung an die Verwaltung für Fahrgeld, das nur jene beanspruchen sollten, die gar keines hätten. Keines der Kinder verzichtete auf die wenigen Heller, trotzdem sehr viele verhältnismäßig viel Taschengeld besaßen. Nun hätte ich mich in meiner ganzen direktoralen Machtfülle zeigen können - so verlangte die Verwaltung und mein beleidigtes Pädagogengemüt. Ich sagte den Kindern aber bloß, daß die meisten gelogen hätten, und daß dies überflüssig sei, denn sie hätten Anrecht auf Ausgang, einerlei, wohin sie gingen, und wir brauchten die Adresse nur, um für den Fall ihres Ausbleibens zu wissen, wohin wir uns zu wenden hätten. Und augenblicklich wurde die Zahl der Lügen geringer, aber sie glaubten mir nicht recht, und ein paar Mutige führten mich in Versuchung. Einer sagte, er gehe ins Kino, ein anderer, er wolle ‚so ein bißchen in die Stadt' gehen. Das maßlose Staunen der anwesenden Kinder, als ich einfach dem einen gute Unterhaltung wünschte, und den anderen auf die Kompliziertheit des Stadtanschlusses der Tramway aufmerksam machte, läßt sich nicht beschreiben. Ihre Weltanschauung ging in die Brüche, denn sie waren sicher gewesen, nun endlich das Donnerwetter hereinbrechen zu sehen, dessen Fehlen sie seit dem Betreten des Baumgartner Lagers in eine unheimliche, noch nicht dagewesene Situation versetzt hatte, eine Situation, deren völliger Uneinordbarkeit gegenüber ‚kein Rat blieb, als grenzenlos zu lieben'. In erstaunlicher Kürze hat alles Lügen bei der Ausgangserteilung ganz und gar aufgehört. Und dieser amoralische, aber sehr sachliche und richtige Zustand wurde bald zu einem wahrhaft moralischen, als ich mich, bald nachdem die organische Entwicklung der Schulgemeinde klar sichtbar wurde, dieser meiner letzten Willkürmachtposition entäußerte und die Schulgemeinde Ausgangsordner wählte, und leicht und gerecht auch die finanziellen Probleme,

die mit den Ausgängen verknüpft waren, löste. Mit Schaudern hatte die alte Pädagogik erfahren, daß ich Kinobesuch gestatte, und mir bittere Vorwürfe gemacht. Die Leiterin traf einmal zwei Kinder am Tor und fragte natürlich, wohin sie gehen - denn solche wertlose und unnütze Fragerei gehört zu den Grundsätzen aller Pädagogik, die aus taktlosem Gestammel, wie es sich bei der Begegnung mit Kindern aus der Verlegenheit und Unfähigkeit, ein natürliches ‚guten Tag‘ zu sprechen, ergibt, Lehrsätze macht - die Kinder sagten einfach ‚ins Kino‘, so wie sie es mir gesagt hatten. Die Leiterin ‚wollte nicht glauben‘, daß ich es erlaubt hatte, und verbot es auf alle Fälle von sich aus. Ich konnte, von dieser Pädagogik zur Rede gestellt, nichts anderes als zynisch antworten, ich gehe auch ins Kino; würde zwar gern einmal mit den Kindern über den Wert dieser Anstalt diskutieren, aber dazu sei noch Zeit, vorläufig sei ich froh, daß die Kinder mich nicht mehr belügen, und aus Joe Deebs keine gute Tante machen, die ihnen Brot schenkt. Den Kindern aber erklärte ich (wovon die Verwaltung natürlich verständigt wurde), daß gar niemand ihnen irgend einen Gang verbieten könne, wenn sie im Besitz eines ordnungsgemäßen, von der Schulgemeinde ausgefüllten Ausgangsscheins wären: niemand, weder die Leiterin, noch ich, noch sonst wer.“ (Bernfeld 1974a: 124 - 126)

19.3.2. Die Kwuzoth-Gemeinschaften

In der Schulgemeinde und den besonderen kleinen **Kameradschaften oder Gemeinschaften** (hebräisch **Kwuzoth**, faktisch sind dies jüdische Jugend**vereine**) sollte - psychoanalytisch gesprochen - das Ich zu einem größeren Gesamt-Ich erweitert werden, welches narzistisch besetzt werden kann.

Vor allem diese regelmäßig zusammenkommenden Kwuzoth-Jugendgruppen erzeugten und förderten die engen affektiven Beziehungen (Freundschaft, Kameradschaft, Liebe) untereinander und zum kameradschaftlichen *eigenen* erwachsenen Gruppenführer. Ihre Mitglieder spielten, sangen, lasen gemeinsam, hörten Geschichten aus der jüdischen Geschichte, diskutierten alle möglichen religiösen, philosophischen, politischen etc. Fragen[482] und arbeiteten auch gemeinsam im Heim, z. B. um Geld für einen Gruppen-Fußball zu verdienen. Die **Gruppen sollten** so **zur Überwindung des Egoismus, zur Entwicklung von Solidaritäts- und Gemeinschaftsgefühlen** und zur Opferbereitschaft im selbstlosen Handeln für die Kameraden, Freunde und die Gruppe **befähigen**.

Selbstloses Handeln *in* der Kwuzoth-Gruppe wurde tatsächlich geübt, allerdings galten Außenstehende als außerhalb des Sittengesetzes stehende Fremde (*Gojim*). So kam es vor, daß eine Gemeinschaft den individuellen Essens-Schwindel ablehnte, den Schwindel für die Kwuzoth-Gemeinschaft

482 Sie diskutierten z. B. über die Zukunft Palästinas und die eigene Zukunftspläne, über Arbeit und Privateigentum, über Krieg, Kunst, Sozialismus und Genossenschaften.

aber erlaubte. Dies führte zeitweise zu deutlichem **Gruppenegoismus** und auch zu feindlicher Haltung der Gruppen zueinander. Bernfeld sah darin ein notwendiges (!) **Zwischenstadium** der Affektentwicklung, gegen das kein Predigen helfen kann.

Der Gruppenegoismus wurden gemildert, aber nicht beseitigt durch die allen gemeinsame Schulgemeinde und die Schulfeste. Erst in einem späteren Stadium sollte der Gruppen-Egoismus der Einzel-Kameradschaften überwunden werden durch eine Loyalität zum ganzen Heim[483] .

Auf die Tätigkeiten dieser Gemeinschaften kann hier nicht weiter eingegangen werden. Zumindest der zionistische **Wächterbund** (*Histadruth Haschotrim*), die wichtigste und älteste Gemeinschaft, hatte auch Aufgaben bei der Selbstregierung des Heims: er wurde für Wach- und Polizeiaufgaben verwendet[484] .

Der Wächterbund (Histadruth) war streng militärisch (pfadfinderartig) organisiert, mit betontem Dienst-, Pflicht- und Ehrgefühl und Korpsgeist, mit Buchführung über gute Taten und zeitweisem Ausschluß jedes vom (Kinder-) Gericht des Heims verurteilten Mitglieds.

Hier wird meiner Ansicht nach ganz gezielte Charaktererziehung betrieben, die mich an Makarenko erinnert. Hier spielen wohl auch unterschiedliche Auffassungen der einzelnen Pädagogen in Baumgarten eine Rolle. Gerade diese moralerzieherischen Gemeinschaften und die nationale Betonung unterscheiden Baumgarten meiner Ansicht nach von den Modellen der britischen psychoanalytischen Pädagogen.

19.3.3. Selbstregierung und pädagogische Entwicklung

Die jüngeren Kinder blieben in der *Schulgemeinde* (Vollversammlung) eher passiv und interessierten sich weniger für Inhalte als für Attraktionen wie Abstimmungen, weshalb auf sie vor allem das recht förmlich verfahrende Gericht Eindruck machte. Bei den fünfzig älteren (11 - 16jährigen) Kinder war dies eher umgekehrt.

In einer Versammlung dieser Älteren erklärt Bernfeld bereits am 2. Tag, daß er **nicht strafen** werde, daß niemand berechtigt sei, sie zu schlagen, und (da er dem Verwaltungspersonal mißtraute) daß sie sich über Schläge bei

483 Eine solche planmäßige Abfolge vom individuellen Egoismus über den Gruppen-Egoismus zur Loyalität mit dem Heim und schließlich der gesamten Gesellschaft und Menschheit kann man besonders deutlich in der Pädagogik Makarenkos feststellen, ebenso auch bei Lane.

484 Diese Pfadfindertruppe organisierte eine Art allgemeinen Wach-, Schließ- und Pförtnerdienst mit einer stets verfügbaren kleine Arbeitsbereitschaft, etwa für anfallende Botengänge.

ihm **beschweren sollten**. Wer ohne Strafe unverbesserlich sei, werde entlassen.

Die seitdem täglich stattfindenden Versammlungen, auf denen Bernfeld über alle Fragen diskutierte, waren sehr geschätzt, und Bernfeld wollte eigentlich aus ihnen die Heimselbstregierung sich entwickeln lassen.

Da er dann aus Zeitmangel und Überlastung aber nicht alle Klagen über tausend Kleinigkeiten einzeln anhören konnte, schlug er **ein Vertretungssystem** aus Schlafsaal-Zehnerschaften vor. Anfangs wurde dies abgelehnt, doch nach einigen Tagen von Kindern in veränderter Form selbst vorgeschlagen, und Bernfeld konnte die Jungen nur mühsam abhalten, ihren 15jährigen Fußball-Anführer auf der Stelle (in der von nur wenigen besuchten Versammlung) zum einzigen Ausschußmitglied zu wählen. Stattdessen wählten die Jungenschlafsäle (per Zuruf unter Niederschreien der Minderheit) ihren Fußball-Anführer, die Mädchen in ordentlicher Wahl dessen 16jährige Schwester und ein weiteres 15jähriges Mädchen.

Dieser **Dreierausschuß** aus prominenten und fähigen Kindern mit starkem Rechts- und Verantwortungsgefühl besaß weder Macht noch Einfluß, **beriet** aber täglich manchmal stundenlang mit Bernfeld alle für die Kinder wichtigen Angelegenheiten, brachte so einen losen Kreis von psychisch kaum geschädigten Kindern zusammen und förderte seine Mitglieder.

Während die Lehrer die Kinder durch **Erzählungen über Selbstverwaltung** und Schulgemeinden in Amerika und Deutschland vorbereiteten, besprach der Ausschuß gründlich die Gründung der Schulgemeinde.

Die Schulgemeinde war die durch den Schülerausschuß einberufene und gemeinsam mit Bernfeld geleitete **Vollversammlung aller Kinder ab der dritten Klasse und aller Erwachsenen**. Auf der ersten Schulgemeinde (gegen Ende Oktober 1919) erinnerte Bernfeld die Anwesenden nochmals an ihr Leiden unter der Unordnung, stellte die Nachteile der Zwangsdisziplin dar und schlug vor, das Heim gemeinsam wie ein aus Familien bestehendes Dorf zu verwalten und **wöchentliche Schulgemeinden** abzuhalten.

„Wenn einer irgend etwas nicht in Ordnung fände, so würde er es in dieser Zusammenkunft sagen. Wir würden es uns alle zusammen überlegen und uns aufschreiben, wie es gemacht werden müsse, oder was verboten sei. Und das würde Gesetz heißen. Diese Gesetze werden im Speisesaal angeschlagen. Die Gesetze muß jeder einhalten. Damit dies geschieht, werden für jedes Gesetz Ordner gewählt. Folgt einer dem Gesetz nicht, so wird er beim Ausschuß angezeigt. Der Ausschuß macht ein Gericht, das bestraft die Gesetzesübertreter. Wenn jemand sich zu beklagen hat, so zeigt er es beim Gericht an, auch wenn kein Gesetz darüber gemacht wurde. Man beschloß nun sehr begeistert, mit der neuen Ordnung augenblicklich anzufangen; und entsprechend dem allgemeinen brennenden Interesse der Kinder[485] wurde zunächst ein

485 Dem stets knappen Essen galt die Hauptsorge der Kinder.

Speisesaalgesetz geschaffen, die Ordner unter Jubel gewählt und das neue Gesetz sofort beim Nachtmahl durchgeführt." (Bernfeld 1974a: 143)

Etwa einen Monat (= 4 - 5 Schulgemeinden) lang versuchte Bernfeld vergeblich, die Kinder stärker an ihrer Selbstregierung zu beteiligen und zum Sprechen zu bewegen. Doch Diskussionen kamen kaum auf, und Bernfeld wurde nur sehr selten überstimmt. Schulgemeinde und die Ordner besaßen lediglich eine von ihm **abgeleitete Autorität**, und er war der Hauptredner und Initiator, erklärte die parlamentarischen Regeln und Begriffe und schlug nach Beratung im Ausschuß die Gesetze vor. Die Kinder stimmten dann ab. Die so entstandenen Gesetze empfanden sie offenbar nicht als wirklich selbstgegeben, denn sämtliche in diesem Monat gegeben Gesetze wurden später erneut eingebracht.

Die zweite Schulgemeinde (11 Tage nach Ankunft der ersten Kinder) **beschloß eine große Zahl von *Ordnungen* und wählte sich Beamte dafür**. Sie beschloß die Schlafsaalordnung, verbot Unterrichtsstörungen, Ballspielen im Gebäude und unerlaubte Besuche im Krankenzimmer, gebot pünktlichen Schulbesuch, wofür je Klasse ein Ordner gewählt wurde, wählte Ausgangs-Ordner und Ausgangs-Ordnerin, Speisesaal-Ordner, Schlafsaal-Ordner, Untersuchungsrichter, Postmeister, Schriftführer, Türsteher und Läuter. Zerschlagene Fensterscheiben mußten künftig bezahlt oder abgearbeitet werden, die Schlafsaalordung regelte Wecken, Aufstehen und Bettenmachen. Wer zu spät zum Frühstück kam, fand den Speisesaal verschlossen und erhielt später zwar Brot, aber keinen Kaffee. (Gesetze abgedruckt bei Bernfeld 1974a: 144 f.)

Nach einer recht **sprunghaften Verhaltens-Veränderung** war von Mitte November bis Mitte Januar[486] die Beteiligung an den Verhandlungen sehr rege. Die Kinder machten einige eigene Gesetzesvorschläge, änderten in den Beratungen fast jeden Vorschlag deutlich ab und hatten nun das Gefühl, selbst die Gesetze zu geben. Ausschuß und Ordner gewannen an Autorität, die allgemeine Ordnung nahm normale Ausmaße an (etwa so wie bei traditionellen Disziplinformen). Das gesamte **Leben der Kinder wurde nun von ihnen selbst** in einer beträchtlichen Zahl von Gesetzen **geregelt**: Müll mußte in den Mülleimer geworfen werden, die Notdurft durfte nur im Klosett verrichtet werden, Beschriften der Wände und Tische wurde verboten, niemand durfte auf den Boden spucken, nur der gewählte Heizer durfte die Öfen bedienen, etc., von der Zimmerreinigung bis zur Tagesordnung, Ausgangsordnung, Speisesaal-, Schlafsaal-, Lesezimmer- und Bibliotheks-Ordnungen und den Rechten und Pflichten der jeweiligen Ordner sowie Strafandrohungen.

486 also im zweiten und dritten Monat des Heims.

Die bislang so arbeitsscheuen Kinder beklagten nun, daß es zwar viel zu reden gebe, aber zu wenig praktisch zu tun. Sie **stürzen sich auf jede praktische Tätigkeit** wie Protokolle schreiben, läuten etc. und gaben so der Selbstregierung einen eher spielerischen Zug.

Die (aus der Jugendbewegung kommenden) Pädagogen waren damit zunächst recht unzufrieden, da sie eine Selbstbestimmung der Jugend ähnlich den Gemeindeversammlungen der Jugendbewegung anstrebten. Sie bemerkten dann aber, daß bei Kindern gerade auch die Selbst-*Verwaltung* eine angemessene Form ist (Bernfeld 1974a: 150 f.).

Nach einem Vierteljahr ohne jeden moralischen Fortschritt seit der Eröffnung begann die veränderte Affektlage recht plötzlich und sprunghaft auch im Verhalten sichtbar zu werden, erstmals feststellbar etwa ab Mitte Januar 1920, und bis Ende Februar oder Mitte März vollständig erreicht.

Die Kinder hatten nun ihr früheres Unglück weitgehend abreagiert und ein **eigenes Affektleben wiedergewonnen**. Sie begannen, ihre freigewordenen Affekte neu zu binden an Freunde, Lehrer, Kwuzoth, Histadruth, Schulgemeinde und Heim. Die veränderten Affekte führen zu einem echten, nicht nur oberflächlich neuen Verhalten.

Die bislang mißtrauischen, gehässig-aggressiven und feindselig-asozialen Kinder äußerten ihre Meinung nun offen und ehrlich, aber ohne den bisherigen Unglücks-Jammerton, ohne Schmeicheleien, liebevoll und rücksichtsvoll. Die *Frechheit* gegen Lehrer hörte auf zugunsten einer kameradschaftlichen Zusammenarbeit. Die Kinder fühlten sich nun im Heim zu Hause und sehnten sich nicht mehr nach den Auslandsverschickungen, wollten oft lieber im Heim bleiben.

Die Kinder wollten die Selbstverwaltung durch die Selbstwirtschaft ergänzen und möglichst **alle für das Heim nötigen Arbeiten selbst** (gemeinsam mit den Erwachsenen) **übernehmen**, auch die unangenehmen und schweren. Sie dachten neue Organisationsformen aus, die sie zu besserem Verhalten anhalten oder zwingen würden, mischten sich in die Verwaltung ein, organisierten einen Laden, das Postamt und die Darlehenskasse, eine Schulgemeinde-Zeitschrift sowie Theater- und Konzertbesuche. Sie entwarfen auch ein gerechteres System der Essensverteilung (Zusatzportionen für diejenigen, die sich nie bei Verwandten sattessen konnten). Die Heimverwaltung roch aber wieder den Sozialismus und macht dies von vornherein unmöglich.

Die Kinder wollten nach der erreichten technischen Ordnung nun auch eine moralische Ordnung erreichen[487] und innere Selbstbeherrschung üben. Dies stärkte auch die äußere Ordnung sehr und führte zu hei-

487 Dies dürfte nicht ganz ohne die bereits erwähnte moralpädagogische Beeinflussung vorgegangen sein.

ßen Debatten. Sie forderten, daß jeder Ältere zum *Pfleger* einer jüngeren Gruppe bestellt würde, führten Tischgebete und festlichere Sabbatfeiern ein, verlangten Schachspiele und Baukästen und ein Verbot von Rauchen und Kartenspiel.

Auch Erwachsene wurden nun bei Gericht angeklagt.

> „Nach einem halben Jahr war jede Spur von Verwahrlosung von ihnen weggewischt; sie waren zwar nicht gebildet worden, und sie waren noch nicht erzogen, aber sie waren bildungs- und erziehungsfähig und -willig geworden. Aus drei Haufen von Egoisten ist eine wohlorganisierte Schulgemeinschaft, durchpulst von Liebe, Freundschaft, Gemeingeist, ja selbst von Aufopferung erwachsen.“ (Bernfeld 1974a: 119)

Als beim Weggang der Pädagogen um Bernfeld die Schulgemeinde aufgelöst wurde, herrschten Trauer und Ratlosigkeit bei den Kindern.

19.3.4. Gericht

Das Gericht war von den Erziehern eigentlich eher als eine vorübergehende Verlegenheitslösung gedacht, bei der sie Angeberei und Feindschaften befürchteten. Als die aber wider Erwarten nicht eintrafen und die große Wirkung auf jüngere Kinder sichtbar wurde, behielt man es bei.

Die erste Gerichtssitzung fand schon einen Tag nach der ersten Schulgemeinde statt, mit dem Ausschuß unter Bernfelds Vorsitz als mit Stimmenmehrheit beschließendem Richtergremium. Das Gericht sollte lediglich die äußere Ordnung bewahren, eigentliche Erziehung war dabei nicht beabsichtigt (dafür waren die Kwuzoth-Gemeinschaften zuständig).

In den ersten Monaten wurden meist einige typische Delikte verhandelt: ernste Prügeleien, Diebstähle und Essensschwindel. Über nicht erschienene Angeklagte wurde in Abwesenheit verhandelt. Kläger waren meist die Ordner, die mehr und mehr von ihrer anfänglichen (unerlaubten) Selbstjustiz abgingen und zu fanatischen Rechtshütern wurden.

Die Strafen waren nicht besonders hart und auch nicht gefürchtet (obwohl zwei Kinder aus dem Heim ausgeschlossen und zweimal ein allgemeiner Boykott verhängt wurde). Gefürchtet wurde eher die Verurteilung selbst als die Strafe.

Strafen wurden (wie auch in andere Kinderrepubliken) ruhig und fast zufrieden aufgenommen und ohne Groll auf Kläger, Richter oder Zeugen penibel abgebüßt.

Im Gegensatz zu den Verurteilten waren die Zuschauer (das ganze Heim verfolgte gespannt die Verhandlung) der ersten Gerichtsverhandlung hellauf empört: sie begriffen erst jetzt, daß die Selbstregierung kein bloßes Spiel

war, sondern deutlich in ihr Leben eingriff. Anfangs wollten sie sogar die Selbstregierung zugunsten der absoluten Lehrerautorität abschaffen, beruhigten sich aber nach einer kurzen Zeit der starken Empörung und Revolte bald wieder.

Nachdem im Februar Zweifel aufgekommen waren, ob der Ausschuß (als Überwacher aller Ordner) gleichzeitig Ankläger und Richter sein könne, wurde eine Geschworenenjury hinzugefügt, die über Schuld und Unschuld befand, während der Richter das Strafmaß bestimmte.

20. Makarenko u. a. in Rußland und der Ukraine

20.1. Zur Bedeutung Makarenkos

Im folgenden Kapitel geht es vor allem um die Arbeit Makarenkos, der zeitweise als *der* Sowjet-Erzieher schlechthin galt.

„Das Lebenswerk des sowjetischen Pädagogen Anton Semjonowitsch Makarenko [...] besitzt schon heute nicht nur in der kommunistischen Welt den Rang des ‚Klassischen', sondern es wird darüber hinaus auch im nichtsowjetischen Ausland als der bedeutsamste Beitrag Rußlands zum Erziehungsdenken des 20. Jahrhunderts gewertet" (Anweiler 1963: 268 f.; Auslassung von mir).

Fest steht, daß Makarenko einer der vier bekanntesten Vertreter selbstregierter / selbstverwalteter Heime ist, neben Neill in Summerhill, Flanagan in Boys' Town und Silva in Bemposta. Er muß schon deshalb ausführlicher behandelt werden.

Als **Resümee** läßt sich zu Makarenkos Erziehungsmethoden zusammengefasst formulieren, daß **selbst** ein ganz **extremer Grad von** Kinder / Jugend-**Selbstverwaltung nicht** unbedingt etwas mit **Demokratie und Selbstbestimmung** zu tun hat. Es ist bezeichnend, daß Makarenkos Erziehungs- und Selbstverwaltungsform in der relativ freien und reformpädagogischen frühsowjetischen Phase häufig scharf als unfrei und militaristisch abgelehnt wurde und dann in der Stalinära unter Beiseitedrängung der freieren Konzepte zum pädagogischen Standard hochstilisiert wurde.

20.2. Die pädagogische Entwicklung vor der Oktoberrevolution

20.2.1. Pädologie und Freie Erziehung

Die moderne pädagogische Theorie in Rußland begann im 19. Jahrhundert. Am bekanntesten wurde dabei Tolstoi, der seine Auffassungen in seiner Schule in Jasnaja Poljana auch praktizierte (vgl. Tolstoi 1980). Doch die seit Ende des 19. Jahrhunderts infolge der Auflösung der religiösen Begründung der Erziehung beklagte *Krise der Pädagogik*, der *Verlust des Glaubens an die Richtigkeit unseres Tuns*, wurde erst durch die Reformpädagogik wieder beigelegt.

Für die russische Reformpädagogik zwischen Jahrhundertwende und Oktoberrevolution waren besonders *ausländische* Autoren wie Paul Natorp, Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster, John Dewey, Maria Montessori und Ellen Key populär und *richtungsweisend*. Auf Reisen wurden die international berühmten Reformeinrichtungen und Reformer besucht und studiert (vgl. Anweiler 1964: 42 - 46).

Bedeutend war vor allem der Kreis um die seit 1907 von I. I. *Gorbunov-Posadov* herausgegebene Zeitschrift *Freie Erziehung* (Svobodnoe vospitanie), die der Bewegung auch den Namen gab. Grundlage der Theorie der *sozialen Erziehung* (social'noe vospitanie, abgekürzt socvos) und der *Pädologie*, die die frühsowjetische Pädagogik beherrschten, waren die mannigfaltig abgewandelt und mehr oder weniger radikal formulierten Hauptthesen der *Freien Erziehung*:

„1. ‚Das Kind und seine freie Entwicklung sind der selbstgenügsame Zweck der Erziehung und Bildung, der in keiner Weise geschmälert werden darf.'

2. Zwischen den individuellen und sozialen Zielen der Erziehung besteht eine Harmonie, die auf dem ‚aktiven Altruismus' des Menschen beruht und in der ‚solidarischen Gemeinschaft' der Kinder und später der menschlichen Gesellschaft im ganzen zum Ausdruck gelangt. 3. ‚Die Schule muß mit der Individualität jedes Kindes rechnen und ihr die Möglichkeit zur Entfaltung geben. Sie darf nicht nur eine Vorbereitung auf das Leben sein, sie ist das Leben selbst für die Kinder und Jugendlichen als Glieder der menschlichen Gesellschaft.'" (Anweiler 1963: 272)

Schazki und Wentzel gehörten zu den bedeutendsten Vertretern der Bewegung der *Freien Erziehung*.

20.2.2. Wentzels ‚Haus des freien Kindes'

Haupttheoretiker der *Freien Erziehung* war Konstantin Nikolaevic **Wentzel** (oder Ventcel, 1857 - 1947), der radikal die Befreiung des Kindes, die völlig freie Entwicklung und Selbstorganisation der Kinder ohne jeden Erwachseneneinfluß anstrebte: ohne jede Forderung und Vorschrift, ohne Zwang und Strafe. Wentzel hegte sozialutopische, anarchistisch (Kropotkin) gefärbte Vorstellungen und wünschte eine herrschaftslose freie Gesellschaft. Dazu sollte nicht nur politische Herrschaft, sondern auch die Macht der Erzieher und Eltern über Kinder abgeschafft werden.

Vom Ehepaar Gorbunov unterstützt, errichtete er im Jahre 1906 in Moskau das *Haus des freien Kindes* für Kinder von 5 - 10 Jahren. Als die Kinder sich wider Erwarten nicht selbst organisierten, übernahmen die Erwachsenen mit schlechtem Gewissen und geringem Erfolg die Leitung. Nach 3 Jahren schloß das Heim (vgl. Anweiler 1964: 48 - 52).

20.2.3. Schazkis ‚Munteres Leben'

Erfolgreicher und bekannter war Stanislaw Teofilovic Sackij (oder **Schazki**[488] , 1878 - 1934), der kurze Zeit im *Haus des freien Kindes* mitgearbeitet hatte. Siebenundzwanzigjährig errichtete er 1905 zusammen mit seinem Freund Aleksandr Ustinovic **Zelenko** (1871 - 1953, ein Architekt und ausgezeichneter Kenner der europäischen und amerikanischen Schulverhältnisse) unweit von Moskau im Dorf Scelkovo in einem heruntergekommenen Sommerhaus mit Kindern aus einem Waisenhaus „etwas in der Art einer Kinderrepublik nach amerikanischem Muster“ (Schazki nach Anweiler 1964: 56), wovon Zelenko nach seiner Weltreise begeistert berichtet hatte. Ohne vorgefassten Plan lebten sie selbst mehr instinktiv *wie die Kinder* und in festem Glauben an sie engstens mit ihnen zusammen, wobei sich spontan und fast naturwüchsig eine Kinderversammlung und eine Verfassung entwickelten. Einige chemische Experimente waren die Anfänge einer sich langsam entwikkelnden Schule.

Nach zwei Jahren konnte durch Spenden von Kaufleuten nach US-Vorbild in einem Moskauer Arbeiterbezirk ein **Settlement** mit *Kinderclubs* und Kindergarten, Grundschule und Ergänzungsschule für Halbwüchsige, Werkstätten und Sommerkolonie, insgesamt für 250 Kinder und Jugendliche, gegründet werden. Das Settlement wurde schon im Mai 1908 von den Behörden verboten, da eine Erziehung *zur vollen Selbständigkeit, zur*

488 Zu Schazki vgl. Anweiler (1964: 54 - 65).

Selbstverwaltung auf der Grundlage des Gemeineigentums und zur Ablehnung jeder Autorität den zaristischen Staat gefährde. 1909 wurde unter dem neuem Namen *Kinderarbeit und -erholung* (Detskij trud i otdych) weitergearbeitet.

Ab 1911 wurde auf einem Landgut im Gouvernement Kaluga (100 km südwestlich von Moskau) alljährlich eine mehrmonatige Sommerkolonie **Munteres Leben** (Bodraja zizn) für 60 Kinder eröffnet, die 1918 in eine ganzjährige Einrichtung umgewandelt wurde. Als neue Elemente waren Musik und Theaterspiel hinzugekommen, ab 1916 auch planmäßiger Unterricht in den wichtigen Schulfächern.

Nachdem er auf mehreren Auslandsreisen[489] die Arbeit führender europäischer Kollegen studiert hatte, hielt Schazki ab 1915 Universitäts-Vorlesungen über Vorschulerziehung, mit Praktika in seinen Einrichtungen, die ab 1916 vom Volksbildungsministerium sowie von der Stadt Moskau als *Versuchsstation* anerkannt und unterstützt wurden, in der auch Pädagogen ausgebildet wurden. Schazki betonte den experimentellen, offenen Charakter seiner Pädagogik: „Man muß mit den Kindern arbeiten und sie dabei gleichzeitig aufmerksam studieren“ (Schazki nach Anweiler 1964: 59).

Schazki erkannte, daß es das von Wentzel idealisierte reine und freie Kind, das sofort frei und selbstbestimmt handelt, wenn es plötzlich in günstige Umstände versetzt wird, so nicht gibt. Sondern daß es einer langen und beharrlichen, gezielten Arbeit bedarf, um die bisherigen negativen Umwelterfahrungen und Sklavenbedingungen der Straßen- und Waisenhauskinder aufzuwiegen. Schazki hielt eine bewußte, wenngleich sehr behutsame Führung und Leitung des Kinderkollektivs durch die erwachsenen Erzieher für notwendig, allerdings bei weitgehender Wahrung der kindliche Selbständigkeit. Mit diesem Konzept hatte er mehr Erfolg als Wentzel in seinem *Haus des freien Kindes*.

Wesentliche Voraussetzung der von Schazki angestrebten Freiheit war ein Verantwortungsgefühl der Kinder für die übernommenen Verpflichtungen, das wiederum auf dem von der Gemeinschaft entgegengebrachten Vertrauen beruhte. Übernommenen *Ämter* waren mit keinerlei Vorrechten verbunden, Schazki achtete sehr darauf, daß Stärkere und Aktivere sich nicht eine Autorität gegenüber Schwächeren anmaßten.

Schazki wollte das Straßenkind aus seiner städtischen Umwelt mit ihren verderblichen Milieueinflüssen heraus in die freie, ländliche Natur verpflanzen, in eine eigenständige, geschlossene Lebensgemeinschaft der Kinder: eben in die 1918 zur Dauereinrichtung gewordene Kolonie *Munteres Leben*. Diese war eine kindlich-fröhliche Arbeits- und Lebensgemeinschaft von Er-

[489] Schazki reiste 1910 nach Skandinavien und 1913/14 nach Belgien (zu Ovide Decroly), Genf (Institut J. J. Rousseau), München (Kerschensteiner) und Berlin (Berthold Otto).

wachsenen und Kindern mit familiären Beziehungen untereinander, ohne jede formale Disziplin.

Körperliche Arbeit spielte eine zentrale Rolle, und zwar nicht primär als Mittel zur Selbstbedienung oder als Material für die geistige Arbeit, sondern vor allem, um die kindliche Gemeinschaft nach und nach zu organisieren: Anfänglich wurden nur die unumgänglichen Arbeiten täglich zugeteilt, doch aus diesen Arbeiten heraus entstand nach und nach das gesellschaftliche Leben der Kinder. Die Arbeit formte das kindliche Kollektiv. Aus der gemeinsamen Beratung praktischer Fragen entstand eine organisierte Selbstverwaltung. Die gemeinsamen Versammlungen entwickelten sich allmählich zur verbindlichen Autorität, und ältere Kinder übernahmen geschwisterliche Verantwortung für jüngere. Ausmaß, Inhalt und Formen der produktiven Arbeit in der Kolonie wechselten und wuchsen von Jahr zu Jahr.

Statt Strafen gab es von der Versammlung beschlossene *Verweise*, die wieder getilgt werden konnten. Doch in den ersten drei Jahren mußten vier Kinder und Jugendliche, die sich in die Ordnung der Kolonie nicht einfinden konnten, sie wieder verlassen.

Später wurde Arbeit individuell freiwillig übernommenen. Neben der Arbeit entstanden als zunehmend wichtig werdender, wesentlicher Bestandteil des Gemeinschaftslebens Bewegungsspiele, Theaterspiel und Musik, die vor allem von Schazki (der Berufssänger hatte werden wollen) und seine Frau ausgestaltet wurden.

Die Kinderinstitutionen sollten auch modellartige Vorwegnahme und Vorbereitung des neuen gesellschaftlichen Lebens sein: In einem zweiten Schritt sollte die pädagogische *Insel* mit den ökonomischen und den Lebensverhältnissen des Bezirks verbunden und die Erziehungsarbeit mit Kindern erweitert werden zur kulturell-ökonomischen Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Schazkis zuvor als *Ablenkung vom revolutionären Kampf* kritisierte Pädagogik wurde 1919 schließlich von der Sowjetmacht unterstützt.

20.3. Zeitverhältnisse in der Ukraine

20.3.1. Allgemeine Zustände in der frühsowjetischen Periode

Auf die russische Oktoberrevolution folgte eine starke Desorganisation und katastrophale Niederlage der Armee gegen die deutschen und österreichischen Truppen im ersten Weltkrieg. Der daraufhin für Rußland sehr harte

deutsche Diktatfrieden von Brest-Litowsk erzwang die Abtretung und Aufteilung der deutsch besetzten Gebiete in unabhängige Einzelstaaten, darunter auch die Ukraine.

Auf Weltkrieg und Revolution folgte der bis zum Sieg der Sowjetregierung Ende 1920 ungleich erbitterter geführte *Bürgerkrieg* zwischen der *Roten Armee* einerseits und den zaristischen *Weißen Generälen* und zeitweise den wieder eingreifenden Großmächten (Großbritannien, Frankreich, Japan, USA; *Interventionskrieg*) andererseits. Zumindest in der Ukraine kamen noch einige andere Kriegsparteien hinzu: die Land erobernde polnische Armee, die bürgerlich-nationale Regierung der Ukraine unter *Petljura*, der *Hetman*, die aufständischen *Atamane* (regionale Heerführer; Warlords) und die bäuerlich-anarchistische *Machnobewegung*.

Im Dezember 1922 wurde durch die Gründung der *Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken* (UdSSR) der grösste Teil des alten Russischen Reiches in einem (formal aus vielen Einzelrepubliken - u. a. der Ukraine - zusammengesetzten) einheitlichen Staat wiedervereinigt.

Die Folge von über 6 Jahren Krieg (stets auf russischem, nie deutschem Gebiet), Revolution und Bürgerkrieg waren ungeheure Zerstörungen, Desorganisation, Zerrüttung des Wirtschafts-, Sozial- und Rechtssystems, Mißtrauen, Demoralisierung, allgemeiner Mangel an allem, Hungersnöte und Landflucht.

Zur kriegsbedingten Familienauflösung und Familienzerrüttung (zerrissene und zerbrochene Familien, Kriegswaisen) kam die Auflösung der alten sozialen Ordnung und der überlieferten Vorstellungen als Folge der sozialistischen Revolution.

Die Familienzerrüttung führte zu einer in Europa beispiellosen Jugendverwahrlosung als Massenphänomen:

„In der Ukraine - seit 1918 Hauptschauplatz des Bürgerkrieges - war schätzungsweise über ein Zehntel der 7,6 Millionen Kinder unter fünfzehn Jahren eltern-, heimat- oder obdachlos und der sozialen Fürsorge bedürftig." (Anweiler 1963: 273)

Obdachlos streunende, verwahrloste Kinder und Jugendliche - oft in (kriegs-) bewaffneten kriminellen Banden zusammengeschlossen - wurden vom Hunger in die Städte getrieben, in denen ebenfalls Hunger und Arbeitslosigkeit herrschte. Dort konzentrierten sich diese Jugendlichen zu einer eigenen sozialen Klasse, den *Besprisorni* (oder Besprizornye), deren elendes Leben von Maklezerow (1929) eindringlich beschrieben wurde.

20.3.2. *Reformpädagogische Einflüsse der frühsowjetischen Periode*

Die frühsowjetische Periode war eine relativ freiheitliche und demokratische Zeit, auch und gerade auf dem Gebiet der Pädagogik. Man orientierte sich kühn an den jeweils modernsten reformpädagogischen Modellen Europas und Amerikas, um sie (als auch pädagogisch fortschrittlichstes Land) sogleich *in großem Maßstab* einzuführen und so die kühnsten pädagogischen Träume zu realisieren.

Diese frühen freiheitlich-sozialistischen sowjetischen Reformpädagogen (*Pädologen*) unter politischer Führung von Nadesha Krupskaja (der Lebensgefährtin Lenins) und A. V. Lunatscharskij (Bildungsminister) waren noch voller humanistischer Zuversicht. Sie suchten die am Individuum orientierten Ziele der Reformpädagogik mit den gesellschaftlichen Zielen der Oktoberrevolution zu verbinden und lehnten dabei Zwang, Drohung und Leistungsanreize scharf ab. Makarenko bezeichnete ihren Ansatz (ohne die beiden Spitzenpolitiker ausdrücklich zu nennen) wohl deshalb später verächtlich als *Damenpädagogik*.

Jugendliche *Rechtsbrecher* und Verwahrloste sollten in der frühsowjetischen Ära durch modernste heilpädagogische Maßnahmen ohne Zwang, Strafe oder verächtliche Behandlung und in freiheitlicher Atmosphäre (um-) *erzogen* werden. Dabei spielte die Selbstregierung eine bedeutende Rolle!

Größte Autorität auf dem Gebiet der Verwahrlostenpädagogik war in den 20er Jahren A. Zalkind (oder Salkind). Er forderte eine Umerziehung durch ruhige erzieherische Einwirkung ohne Zwang, in einer Atmosphäre völligen Vertrauens zwischen Erziehern und Zöglingen. Es sollte keinerlei Anordnung oder fertige Regel von oben aufgedrängt werden, alles sollte mit der Zeit aus dem Gemeinschaftsleben der Zöglinge selbst entstehen. Das Leben in der Arbeitskommune sollte den Kindern ebenso verlockend erscheinen wie das auf der Straße. Vorstellungen von Abschreckung und Strafe spielten keine Rolle mehr. Auch nach Krupskaja sollte der Erzieher mehr älterer Bruder als Vorgesetzter sein und bei der Einrichtung und Arbeit der Kinderselbstverwaltung keinerlei Druck ausüben.

Die 1. *Parteikonferenz über Volksbildung* vom Dezember 1920 bestätigte die Auffassung der maßgeblichen ukrainischen Pädagogen, daß an die Stelle der herkömmlichen Fürsorgeerziehung für Waisen und Verwahrloste eine *proletarische* Erziehung im Geiste des Sozialismus treten sollte: *Jugendliche Rechtsbrecher* wurden außerhalb der normalen Gerichtsbarkeit von besonderen *Kommissionen für Minderjährige* in *Arbeitskommunen* eingewiesen, die nicht als Strafanstalten, sondern als heilpädagogische Einrichtungen gedacht waren (vgl. Anweiler 1963: 274 - 280).

In der Praxis fehlten allerdings sämtliche Voraussetzungen für eine solche Pädagogik: Es gab dafür im kriegszerstörten ehemaligen Zarenreich weder ausgebildete Erzieher noch Gebäude, Kleidung oder auch nur ausreichende Nahrung. So ist es nicht verwunderlich, daß die hohen Ideale kaum erreicht wurden und schließlich von der erheblich schlichter denkenden Stalin'schen Erziehung abgelöst wurden. Die freiheitliche frühsowjetische Pädagogik war geradezu das Gegenteil der späteren, auf Anton S. Makarenko aufbauenden *Sowjetpädagogik* der Stalinzeit. In der frühsowjetischen Ära galt Makarenko noch als unbedeutender, militaristischer Außenseiter, der mit unzulässigen und veralteten Zwangsmethoden, mit wechselseitiger Überwachung, Furcht- und Strafe operierte, und den die Krupskaja deshalb unerbittlich bekämpfte.

„Erst mit dem Beginn der Stalinisierung wurde seine Doktrin zum Kanon der sowjetischen Pädagogik gemacht, während die Pädologie als kleinbürgerlicher Irrtum dem Bann verfiel." (Schedler 1972: 244)

„Noch 1932 schrieb Krupskaja, daß der Zwang in der Erziehung ein sklavischer Überrest sei und daß man ihn nicht ‚marxistisch' begründen könne. Ein ähnlicher Gegensatz besteht in der Frage der kollektiven Verurteilung einzelner Vergehen, die bei Makarenko in dem ‚Stehen in der Mitte' vor der Vollversammlung zu einem festen Ritual geworden war. Krupskaja hatte sich schon vor der Revolution gegen Schülergerichte ausgesprochen, und später wurde ihre Haltung noch ablehnender. In der offiziösen ‚Pädagogischen Enzyklopädie' von 1927 hieß es, daß es sich bei dem ‚Stehen vor Gericht' um dieselbe Erniedrigung und Demütigung der kindlichen Persönlichkeit handle wie früher bei den vom Lehrer verhängten Strafen in der Klasse. Der Konflikt zwischen Individuum und Kollektiv sollte nicht wie bei Makarenko auf die Spitze, bis zur ‚Explosion' getrieben, sondern ‚auf evolutionärem Wege' durch behutsames Vorgehen des Erziehers gelöst werden." (Anweiler 1963: 282)

20.3.3. Die Kinderhaus-Politik der Ukraine

Die politisch selbständige Ukraine beschritt als Sowjetrepublik auch pädagogisch zunächst einen interessanten revolutionären Sonderweg, über dessen Einzelheiten bislang noch relativ wenig bekannt ist[490] .

Die entscheidenden Dokumente[491] der frühsowjetischen Schulreform enthielten zunächst auch in Rußland linksradikale, reformpädagogische

[490] Vgl. die wenigen Hinweise bei: Anweiler (1963: 272 - 273), Astermann (1922: 17 - 22, 78 - 82), Schedler (1972: 242 f.) sowie die Erwähnungen bei Sorin (1926: 10 - 12) und Dunstan (1984: 73).

[491] Die *Ordnung* und die *Prinzipien* der Einheits-Arbeitsschule in der Russischen Sozialistischen Sowjetrepublik vom 16. Oktober 1918 sind deutsch abgedruckt bei Anweiler u. Meyer (Ed. 1979: 66 - 89). Ebenso die *Deklaration über die soziale Erziehung der Kinder* in der Ukrainischen Sowjetrepublik vom 1. Juli 1920.

Vorstellungen von der *freien Erziehung* und der *Arbeitsschule*. In der Ukraine war die an den älteren Sozialutopien der *Volkstümler* (Narodniki) und dem sozialrevolutionären Anarchokommunismus *Kropotkins* orientierte linksradikale Richtung aber besonders stark ausgeprägt. Im utopischen Glauben der Linksradikalen an den *neuen Menschen* und die *neue Gesellschaft* flossen Bauernrevolution, städtische Proletarierherrschaft und die *Befreiung des Kindes und der Schule* zusammen.

Während das Moskauer Volkskommissariat unter *Lunatscharskij* und *Krupskaja* an der Reform der alten *Buchschule* zur *polytechnischen Arbeitsschule* arbeitete, plante die linksradikale ukrainischen Sowjetregierung bereits das allmähliche *Absterben* der Schule und die umfassende gesellschaftliche Erziehung aller Kinder bis zum fünfzehnten Lebensjahr in „Kindergärten, Kinderheime(n) und ‚Kinderstädtchen' (detskij gorodok), in denen - wie es in der ‚Deklaration' hieß - ‚das Kind endlich seine Rechte realisieren kann'." (Anweiler 1963: 272 - 273)

Ihr erklärtes Ziel war, die - sowieso zum nun offensichtlichen Untergang verurteilte - Familie zu ersetzen durch die allgemeine staatliche öffentliche Erziehung *aller* (nicht nur der verwaisten oder verwahrlosten!) Kinder in Kinderhäusern. Dies waren Internate, Heimschulen / Schulheime neuer Art für die neue Gesellschaft, eng mit dem *Leben* der Umgebung verbunden und mit autonomer Gesetzgebung und Wirtschaft.

Da in der Ukraine über ein Zehntel der 7,6 Millionen unter fünfzehnjährigen Kinder eltern-, heimat- oder obdachlos waren, hätte man auch bei einer anderen pädagogischen Konzeption Heimerziehung in recht großem Stil betreiben müssen. Wegen des allgemeinen Mangels waren Kinderhäuser zunächst nicht für alle Kinder zu verwirklichen, man mußte sich vorerst auf die fürsorgebedürftigen Kinder beschränken. Die Ausweitung blieb aber das nachdrücklich erklärte Endziel.

„Im Kinderheim lagen nach Auffassung der maßgeblichen ukrainischen Pädagogen, die im Dezember 1920 auch von der 1. Parteikonferenz über Volksbildung bestätigt wurde, die Keime für eine echte kommunistische Erziehung der Zukunft; aus der herkömmlichen Fürsorgeerziehung für Waisen und Verwahrloste sollte die organisierte ‚proletarische' Erziehung im Geiste des Sozialismus treten." (Anweiler 1963: 274)

Wesentlicher Punkt des pädagogischen Konzeptes war die Arbeitsschule und die Selbstbetätigung im Sinne einer Eingewöhnung in die Produktionsarbeit. Anfänglich lieferte der Staat diesen Heimen, was sie brauchten (wieviel dies im Bürgerkrieg gewesen sein mag, sei dahingestellt) und wies ihnen die schönsten Häuser zu (Villen geflüchteter Großbürger).

Aufgrund des Mangels in der katastrophalen Hungersnot 1921 (bis 1923?) war dies nicht mehr möglich. Die Arbeitskraft auch der Kinder wurde zum

Überleben benötigt, zur Herstellung der lebensnotwendigen Güter, vor allem von Lebensmitteln. Den Heimen wurde per Dekret Ackerland zugeteilt, sie wandelten sich von pädagogisch begründeten Arbeitserziehungs-Einrichtungen notgedrungen zu Wirtschaftsunternehmen, sogenannten *Kinderfarmen*, teilweise *auch* mit angestellten Arbeitern. Die Umstellung auf Produktion lief unter dem Stichwort des *wirtschaftlichen Wachsenlassens*.

Es mangelte sehr an Werkzeugen und (Arbeits-) Tieren, doch Land war vorhanden, *das* hatten die durchziehenden Heere nicht mitnehmen können. So wurde meist eine primitive Landwirtschaft zur Selbstversorgung betrieben, mögliche Überschüsse konnten am Markt verkauft werden[492].

Werkstätten waren seltener und lagen meist in größeren Städten, insbesondere (im Jahr 1922) in Poltawa, Charkow und Nykolajew. Auch hier waren pädagogische Anschauungs-Werkstätten in primitive Produktionsbetriebe verwandelt worden. Zu Anfang 1924 hatte sich die Lage zumindest soweit entspannt, daß den Erziehern wieder ein Gehalt gezahlt wurde und neben der Subsistenzproduktion wieder Zeit für Unterricht blieb (vgl. Die ukrainischen Kinderanstalten... 1924).

In seiner offiziösen Schrift über das ukrainische Erziehungswesen beschrieb Astermann (1922) das Kinderhaus:

Das Kinderhaus ... „ist eine in sich abgeschlossene kommunistische Organisation, wo von Anfang bis zu Ende die Erziehung mit dem Unterricht verflochten ist, wo die Kinder ihr Leben selbst aufbauen, wo es schwer ist, die Grenze zwischen den Interessen des Pädagogen und denen des Kindes zu ziehen.“ ...

„Das Kinderhaus ist durch das einheitliche Interesse der kommunistischen Gesellschaft zusammengeschweißt, welche ihre eigene Ethik, ihre für uns zuweilen unverständlichen Gewohnheiten, ihre Arbeitsmethoden, ihre für uns bisweilen unerklärlichen Zwecke und Aufgaben hat. Es ist lächerlich, hier von einer Arbeitsmethode zu sprechen als von einem besonderen pädagogischen Verfahren. Die Sache steht so, daß, wenn die Kinder selbst, freilich zusammen mit den Pädagogen, nicht für Brennmaterial sorgen, sie frieren werden, wenn sie nicht an Speise denken, sie hungern werden, wenn sie die Zimmer nicht reinigen, so bleiben sie im Schmutz.“ ...

„Die Selbstorganisation der Kinder ist nicht Resultat einer erdichteten pädagogischen Theorie. Es ist das Ergebnis der Notwendigkeit, verursacht durch den Mangel an Lehrkräften und Dienstpersonal.“ (Astermann 1922: 19 f.)

492 Der Aufsatz *Die Ukrainischen Kinderanstalten* (1924) beschreibt die Kinder-Wirtschaft der Ukraine und nennt einige Zahlen für Gebiete und Bezirke. Die Mehrzahl der Anstalten besaß 3 - 4 Desjatinen Land (1 Desjatine = 1,0925 Hektar). Namentlich genannt werden (für 1922) nur 10 Anstalten mit besonders viel Ackerland oder Ausstattung, darunter Makarenkos Gorki-Kolonie mit siebtgrößter Landfläche und drittgrößtem Tierbestand unter den genannten zehn Einrichtungen.

Die Arbeitsteilung war primär eine instinktiv praktizierte, praktische Notwendigkeit, sie wurde aber auch zum Konzept: Auch die spärliche Hilfe von außen wurde

„absichtlich so geleistet, daß für die Kinder doch der Grundsatz klar bleibt: es fällt nichts vom Himmel herab.“ (Astermann 1922: 19)

Kinderhäuser wurden vor allem in großen und nun leerstehenden Häusern der ehemaligen Oberschicht eingerichtet (genannt werden Paläste in Odessa, Poltawa, Charkow, Taganrog, Nikolajew und Tschernigow), so daß in den Villenvierteln buchstäblich eine Art konzentrierter **Kinderstädte** aus konföderierten Kinderhäusern entstanden, die gemeinsam Hilfsanstalten betrieben: Waschhäuser, Küchen, Badehäuser, Bibliotheken etc. und auch Nahrungsmittel- und Brennmaterialbeschaffung (vgl. Astermann 1922: 22)

Man kann also begründet vermuten (und dies wäre für die Bewertung der Arbeit Makarenkos sehr interessant), daß in der Ukraine in der reformpädagogischen frühsowjetischen Periode eine ganz erhebliche Anzahl von Kinderrepubliken existiert haben. Makarenkos Heime lagen wohl nicht zufällig gerade in der Ukraine! Doch leider scheint es über die Kinderhäuser der Ukraine keine deutschsprachige Literatur zu geben[493] .

20.3.4. Das Scheitern der Bekämpfung der Kinder- und Jugendverwahrlosung

Es entstanden zwar Arbeitskolonien, Kontrollstationen, Kinderheime[494] , doch im Gegensatz zur formulierten anspruchsvollen Erziehungspolitik fehlte in der Praxis alles: Es gab dafür weder ausgebildete Erzieher noch Gebäude, Kleidung oder ausreichende Nahrung. Um 1924/1925 war der Mißerfolg bei der Bekämpfung der Jugendverwahrlosung nicht mehr zu bestreiten. Es war überdeutlich, daß Verwahrlosung nicht nur die Folge des alten Systems war, sondern täglich neu produziert wurde durch das Elend der Landbevölkerung, Landflucht, Arbeitslosigkeit, Massenflucht der Kinder

493 Üblicherweise, etwa bei Schedler (1972: 243 f.) und Nezinskij (1969: 59), wird hier auf Astermann (1922) verwiesen, der aber nur sehr am Rande (Seite 17 - 22, 78 - 82) auf Kinderhäuser eingeht und sich mehr mit schulischen Aspekten befasst. Zum Erziehungswesen der Sowjet-Ukraine vgl. auch: *Die Proletarische Schule, Nachrichtenblatt der Freunde des Erziehungs- und Bildungswesens in der Sowjet-Ukraine*, eine zwanglose Beilage zum *Sozialistischen Erzieher*.

494 Zunächst wurden durch Behörden oder Parteimitglieder und Betriebe im Sommer Kinderspielplätze z. B. auf Fabrikhöfen organisiert, um die große Masse der Straßenkinder anzulocken und zu Gruppen zu sammeln. Ein daraus ausgewählter Teil verwandelte den Kinderplatz im strengen Winter in einen höher organisierten *Kindergarten* mit behelfsmäßiger Halbtagsschule und Nachtasyl (vgl. Astermann 1922: 17 - 22; Sorin 1926: 27).

aus Hungergebieten (besonders 1921/22), und daß die so modern entworfenen Einrichtungen für Verwahrloste unwirksam waren. Maklezerow (1929) beschreibt sehr drastisch die Verhältnisse und Probleme:

Die Aufnahme- und Verteilungsanstalten, die Kinderheime und Jugendinspektionen waren hoffnungslos überfordert und dienten lediglich als Abladeplatz für Kinder. Das wenige und zum Umfallen müde, überarbeitete und meist kaum geschulte Personal stand mutlos, machtlos und ohne Hilfsmittel (Nahrung, Kleidung, Medizin, Heizung, Beleuchtung, Möbel, Seife, Baumaterial zur Reparatur der Gebäude) den sie terrorisierenden Scharen von aggressiven, arbeitsscheuen, abgestumpften, ungehorsamen, verdreckten, zerlumpten, halbverhungerten, kranken Kindern gegenüber, die umgehend mit der neuen Anstaltskleidung (falls es so etwas gab) wieder ausrissen oder vom Heim aus bewaffnete Raubzüge unternahmen.

Wegen Mangel an Schuhen gingen viele Kinder auch im strengen russischen Winter barfuß, waren entsprechend krank, hatten Ungeziefer, Läuse, Krätze, Epidemien - und vor allem Hunger. Die Gebäude waren kriegszerstört, ohne Fenster und Türen, unbeleuchtet, ungeheizt und boten keinen Schutz vor dem Frost des russischen Winters ...

Gesunde und Kranke, kriminelle Verwahrloste, Waisen und Süchtige lebten bunt beieinander, meist mehrere in einem Bett (sofern es überhaupt Betten gab), viele verrichteten ihre Notdurft in den Saalecken, es gab viele Tote.

Die Zahl der betreuten Kinder nahm lawinenartig zu: von knapp 30.000 im Jahr 1917 auf 540.000 Anfang 1922. Mitte 1922 halbierte man, weil die Kosten untragbar wurden, die Zahl der Plätze einfach auf gut 252.000 und warf die anderen Kinder wieder auf die Straße. Die Zahl der Verwahrlosten stieg stetig weiter und stabilisierte sich erst 1926.

Das reformpädagogische Konzept hatte in Rußland zunächst scheitern *müssen* an den äußeren materiellen und personellen Bedingungen. Die Reaktion auf diese Erkenntnis war die schroffe Abkehr vom bisherigen Reformkonzept der kommunistischen Kollektiv-Erziehung und ein Umschwenken auf ganz traditionelle Lösungen[495] : Familienerziehung (Adoptionsversuche) und simple Erziehungsmethoden kamen unter Stalin wieder zu Ehren: Einsperren, eiserne Strenge, Disziplin, Härte, Zucht und Ordnung.

Vor diesem Zeit-Hintergrund muß die Pädagogik Makarenkos und seiner Zeitgenossen betrachtet werden. Die zum puren *Überleben notwendigen* Betrügereien und der - auch international in der Jugenderziehung zeittypi-

495 Auch auf anderen Gebieten, etwa beim Eherecht und bei der Abtreibung, wurden die Reformen zurückgenommen und wurden ganz traditionelle Lösungen gesucht. Vgl. dazu Reich (1971: 157 ff.).

sche - Militarismus erscheinen dann *relativ* unproblematischer, sie werden dadurch aber für *heutige* Verhältnisse trotzdem kaum vorbildhaft werden können.

20.4. Verleugnete Vorbilder Makarenkos

Die Korolenko-Kolonie und die Arbeitskommune Bolschewo sind deshalb von besonderem Interesse, weil sie anscheinend direkte Vorbilder für Makarenkos Arbeit gewesen sind.

20.4.1. Korolenko-Kolonie

Die Korolenko-Kolonie[496] war nach einem von Makarenko ebenfalls sehr stark verehrten Schriftsteller[497] benannt, der interessanterweise der bedeutendste Lehrer und Förderer des jungen Gorki war, nach dem sich Makarenkos Gorki-Kolonie benannte! Diese Kolonie war damals auch außerhalb der Ukraine bekannt, wurde später aber in der sowjetischen Literatur nicht mehr erwähnt.

Makarenko erwähnte diese bedeutende Kolonie in seiner unmittelbaren Nachbarschaft nur beiläufig und fast abfällig, wobei er fälschlich behauptete[498], diese Kolonie sei erst *später* gegründet worden (Frühling 1921) und

---

496 Die Informationen über die Korolenko-Kolonie entstammen sämtlich Hillig (1980: 128 - 131).

497 Wladimir Galaktionowitsch Korolenko (1853 - 1921) war ein sozial sehr engagierter, offen oppositioneller und daher vielfach verfolgter sehr anerkannter Schriftsteller. Er war der bedeutendste Lehrer und Förderer des jungen Maxim Gorki und lebte seit 1900 in Poltawa. Im Bürgerkrieg engagierte er sich stark für die Kinder und wurde 1918 Ehrenvorsitzender der *Liga zur Rettung der Kinder*. Vgl. dazu Dermann (1947, sehr hagiographisch!). In seinen letzten Lebensjahren kritisierte er von einer sozialistischen Position aus die Oktoberrevolution (Hillig 1980: 130 unter Berufung auf E. Häusler: Vladimir Korolenko und sein Werk. Königsberg / Pr. 1930).
Makarenko hatte 1917 gemeinsam mit seinem Bruder einen nach Korolenko benannten Laienspielzirkel gegründet. Auch in der Gorki-Kolonie gehörte Korolenko von Anfang an zu den gern gelesen Schriftstellern (vgl. Hillig 1980: 129; Makarenko 1970: 94).

498 Und zwar im 10. Kapitel *Helden der Sozialerziehung* des ersten Teils des *Poem*:
„Als drei Kilometer von uns eine Kinderkolonie entstand, die den Namen ‚W. G. Korolenko' trug, beneideten unsere Jungen sie nicht lange. Sadorow sagte:
‚Für diese Kleinen paßt der Name Korolenko ganz gut... Aber wir sind Gorkier!"
(Makarenko 1970: 95, Auslassungspunkte dort.)

habe *jüngere* Zöglinge. Als Makarenko 1926 mit seiner Kolonie von Kovalevka nach Kurjaz übersiedelte, übergab er die bisherigen Bauten der Korolenko-Kolonie, die dann von Triby nach Kovalevka übersiedelte. Makarenko verfremdete dies im Poem[499] abermals zur Übergabe an eine fiktive Bauernkommune *Lunatscharskij-Kommune*, die er ebenfalls deutlich negativ darstellte.

Die Korolenko-Kolonie wurde noch während der Herrschaft der *Weißen* im November 1919 in Triby bei Poltawa gegründet, dem Stammsitz der ein Jahr später im September 1920 entstandenen Gorki-Kolonie Makarenkos. Sie war eine zunächst von der privaten *Liga zur Rettung der Kinder* (Ehrenvorsitzender: Korolenko) getragene Kolonie für verwahrloste Jungen und Mädchen etwa derselben Altersstufe wie die *Gorkier* und wurde später (ebenso wie die Gorki-Kolonie) eine vom Volkskommissariat der UkrSSR finanzierte Versuchs- und Mustereinrichtung, die ebenfalls auf landwirtschaftliche Arbeit gegründet war.

„Auch hier waren die Zöglinge, getrennt nach Geschlechtern, in arbeitsspezifischen, jedoch altersgebundenen Abteilungen zusammengefasst. Die auf Korolenko (gestorben im Dezember 1921) zurückgehenden, heute fast ‚makarenkoisch' anmutenden Grundprinzipien dieser Kolonie lauteten: ‚Nur die Arbeit und zwar die produktive Arbeit, eine Arbeit, die bestimmte Werte schafft, kann die Kinder umerziehen. Der beste Erzieher eines jeden Kindes ist ein organisiertes Kollektiv'" (Hillig 1980: 130)

20.4.2. Bolschewo-Arbeitskommune

Hillig (1980: 131) beschreibt eine ganz ähnliche Spurenverwischung auch für ein andere Vorbild Makarenkos, nämlich die *1. Arbeitskommune der OGPU*[500] in Bolschewo (oder: Bolsevo) bei Moskau, die der *Prototyp* einer

---

499 Es mag ungerecht sein, die *Koedukation* der Korolenko-Kolonie in einen Gegensatz zu Makarenkos (1970: 128) Behauptung zu stellen (Hillig 1980: 130), die Gorki-Kolonie sei die einzige *Rechtsbrecher*-Kolonie mit Koedukation in der Sowjetunion. Denn die Trägerschaft der Korolenko-Kolonie spricht nicht für eine *Rechtsbrecher*-Kolonie.
Im *Poem* 3. Teil, 1. Kapitel *Nägel* (Makarenko 1970: 447 f., vgl. ebd. 366, 392, 448, 516, 523 f.). Zur Identität von Lunatscharskij-Kommune und Korolenko-Kolonie vgl. Hillig 1980: 131.
Gorki-Kolonie und Korolenko-Kolonie sowie eine Schewtschenko-Kolonie wurden gelegentlich verwechselt (Makarenko 1970: 422), scheinen also Ähnlichkeit miteinander gehabt zu habe.

500 Bolschewo wird manchmal auch als Arbeitskolonie *der GPU* bezeichnet.
Die Geheimpolizei Sowjetrußlands bzw. der UdSSR hieß nacheinander *Tscheka*, *GPU*, *OGPU*, *NKWD* und *MWD*. Allerdings war sie nicht nur politische Geheimpolizei, sondern erfüllte auch die Aufgaben einer Kriminalpolizei und war ebenso für die Jugendkriminalität

ökonomisch weitgehend selbständigen Jugendkommune und die international bekannteste Arbeitskommune überhaupt war.

„Über einen 1929 - im Anschluß an einen Moskauer Aufenthalt - erfolgten Besuch der Dzerzinskij-Kommunarden in Bolsevo hatte Makarenko Ende 1930 noch voller Begeisterung geschrieben, seine Zöglinge hätten dort beim ‚älteren Bruder' ihrer Kommune ‚eine wirkliche Produktion, einen richtigen industriellen Reichtum' vorgefunden." (Hillig 1980: 131)

Zwei Jahre später (1932) veröffentlichte er das Buch *Der Marsch des Jahres dreißig* dann ohne diese Passagen, und bestritt an anderer Stelle (*Versuch einer Methodik für die Arbeit in einer Kinderarbeitskolonie*) jedes Vorbild für seine Kolonie, bevor er sich 1935, als Bolschewo zum zehnjährigen Bestehen hoch gelobt wurde, wieder zu diesem Vorbild bekannte. Die Makarenko-Rezeption folgt allgemein dem Verschweigen.

„Angesichts der inzwischen erfolgten totalen ‚Fabrikisierung' der Dzerzinskij-Kommune und der damit verbundenen Beschneidung seiner Leiterfunktion muß Makarenko nun wohl daran gelegen gewesen sein, Bolsevo als Vorbild für die Char'kover Kommune zu verschweigen und statt dessen die eigene Leistung hervorzuheben." (Hillig 1980: 131)

Bolschewo wurde von Wilhelm Reich (1971: 223 - 226) und Otto F. Fenichel (1931) beschrieben, wobei allerdings nicht alle Einzelheiten glaubhaft erscheinen[501] .

Die **1924** mit 15 Insassen als **erste Arbeitskolonie der GPU** überhaupt gegründete **offene Arbeitskolonie Bolschewo** lag ca. 25 km nördlich von Moskau und umfasste im Sommer 1930 bereits 1100 junge Kriminelle,

---

bzw. die Jugendarbeitskommunen zuständig. Ihr Gründer und Leiter war Felix E. Dzierzynski, nach dem die Dzierzynski-Kommune benannt war.
Die 1881 geschaffene politische Geheimpolizei **Ochranka** (russ. Ochrana = Schutz) des Zarenreiches wurde 1917 in Rußland ersetzt durch die von den Bolschewisten geschaffene politische Polizei **Tscheka** (**VCK**, kurz Ceka, d.h. Tschreswytschajnaja Komissija, *Außerordentliche Kommission* zur Bekämpfung der Konterrevolution, der Sabotage und der Spekulation) und 1922 (Gründung der UdSSR) umorganisiert als politische (Geheim-) Polizei in der (Gesamt-) UdSSR **GPU** (Gossudarstwennoje Politischeskoje Uprawlenije, *Staatliche Politische Verwaltung*) und hieß bald (ab 1923?) **OGPU**. Sie diente dem *Kampf gegen Konterrevolution und Sabotage*, wurde 1934 umgebildet zum **NKWD** (Narodnyi Kommissariat Wnutrennych Djel, *Volkskommissariat des Innern* der UdSSR) und 1953 zusammengeschlossen mit dem seit 1944 in der UdSSR bestehenden Innenministerium **MWD** (Ministerstwo Wnutrennych Djel, *Innenministerium*). Vgl. Hillig u. Weitz (1971: 58, Anm.) und das Herder Lexikon Politik.

501 Die hier wiedergegebenen Beschreibungen sind teilweise sehr naiv-idealisierend. So ist der Bericht über eine wirkliche Arbeiter-Selbstverwaltung in der Sowjetunion unter Stalin in den der 30er Jahren nur schwer zu glauben, und das macht auch den Rest des Berichtes zweifelhaft. Doch da dies anscheinend die einzig verfügbaren Berichte darüber sind, muß man auf sie zurückgreifen. Sie zeigen - wenn schon nicht ganz die Realität - so doch immerhin das (idealisierte) Selbstverständnis damaliger Pädagogen.

meist Rückfalldiebe. Sie sollte bis 1933 auf 5000 Plätze erweitert werden. Aufgenommen wurden 17 - 24jährige Jungen (bzw. Männer).

Die Gründung der Kommune muß wohl noch der frühsowjetischen Phase radikaler freiheitlicher Reformpädagogik zugerechnet werden. Sie erinnert durch ihren großen Grad an Freiheit, Freiwilligkeit und Selbstregierung, durch die Umerziehung mit Hilfe von Geld und individuellem Leistungslohn in einem eigenen Wirtschaftssystem an das Little Commonwealth in England einerseits und an die Junior Republics und den damit zusammenarbeitenden Jugendrichter Ben Lindsey (Anführer der amerikanischen und weltweiten Jugendgerichtsbewegung) andererseits (vgl. Kapitel 10 und 13). Es wäre sehr interessant, mehr über die Vorbilder, die Konzeption und die weitere Geschichte Bolschewos zu erfahren. Fenichel (1931: 529) betonte nach seinem Besuch in Bolschewo die Atmosphäre der Freiheit und Freiwilligkeit, die Begeisterung und Hingabe der Kommunarden an ihre Kolonie, wie sie selbst in der besten deutschen Fürsorgeerziehungsanstalt nicht zu finden sei.

Gefangene eines Moskauer Gefängnisses waren 1924 zu einem Versuch mit freier Erziehung eingeladen worden. Mißtrauisch erklärten fünfzehn von ihnen sich dazu bereit. Sie erhielten Fahr- und Essensgeld und kamen unbeaufsichtigt zur Kommunegründung nach Bolschewo. Sie organisierten Fabrikarbeit zu üblichen Arbeitsbedingungen, Schulen, Werkunterricht, Klubs, Kindergarten und Theater auch für die Umgebung der Kommune und erhielten volle Bewegungsfreiheit und vollen Leistungslohn. Davon mußten (ähnlich wie im Zivilleben) Miete, Verpflegung etc. bestritten werden. Die noch ineffektiv arbeitenden Neulinge erhielten zunächst Kredit. Die ursprünglichen fünfzehn Kommunarden warben in den Gefängnissen weitere Mitglieder an.

Die Bewohner der nahen Dörfer waren anfangs entsetzt, beruhigten sich aber, als sich herausstellte, daß die Kommunarden keine Verbrechen begingen. Geschlechtliche Beziehungen wurden von der Kommune nicht behindert, für Empfängnisverhütungsmittel wurde gesorgt. Einzelne Kommunarden heirateten Dorfmädchen.

Für die Freizeit gab es Musik-, Theater-, Literatur-, Kino-, Radio-, Sport- und Diskussionsgruppen.

Bolschewo war eine selbständige Kommune mit eigenen Fabrikbetrieben und eigener Gesetzgebung, die ihre Disziplin selbst regelte. Die Jugendlichen wurden erst nach halbjähriger Probezeit (*Kandidaten*) als *Mitglied* aufgenommen, und nur, wenn sie keine Analphabeten waren (indirekter Zwang zum Lesen- und Schreibenlernen). Nach dreijähriger Mitgliedschaft galt jede Strafe als verbüßt. Regelbrüche wurden von *Konfliktkommissionen*

abgeurteilt, schwerste Strafe war zweitägiger Arrest, zu dem der Verurteilte unbeaufsichtigt ins nächste Staatsgefängnis geschickt wurde.

Schließlich soll es sogar häufiger vorgekommen sein, daß Jugendliche Kriminalität nur vorgaben, um aufgenommen zu werden.

„Bis auf wenige Lehrer und Vorarbeiter sind in der Kommune nur die Mitglieder und Kandidaten der Kommune tätig. Sie bilden aus ihrer Mitte ein Direktorium und ein Inspektorium, dem die Leitung sowohl der Betriebe als auch der inneren Organisation der ganzen Kolonie obliegt. Sie wählen ferner eine eigene Kommission zur Heranziehung der Neuen zum Leben in der Kommune.“ (Fenichel 1931: 528)

„im Betrieb herrscht das gleiche Selbstverwaltungssystem, wie in den Betrieben der ganzen Sowjetunion. Es bestand ein Dreier-Direktorium, das von der Belegschaft gewählt worden war und eine Institution aus der Belegschaft, die über die Funktionen des Direktoriums zu wachen hatte.“ (Reich 1971: 224 - 225)

„Die Kommune ‚Bolschewo‘ darf uns als Musterbeispiel der auf dem Prinzip der Selbstverwaltung und der unautoritären Umstrukturierung beruhenden Erziehung jugendlicher Verbrecher gelten. Leider blieben derartige Kommunen vereinzelte Institutionen und aus uneinsichtigen Gründen wurde das gleiche Prinzip in den folgenden Jahren nicht mehr angewendet. Das beweisen Berichte aus dem Jahr 1935“ (Reich 1971: 226).

20.4.3. Andere Einrichtungen

Mehnert (1932; 1967) und darauf aufbauend Reich (1971: 215 - 335) berichteten auch über andere sowjetische Jugendkommunen, die aber eher Wohngemeinschaften als Heime waren und deshalb hier nicht behandelt werden sollen. Doch es gab viele weitere wirkliche Kinder- oder Jugendkolonien, insbesondere in der Ukraine. Zu einigen davon finden sich in der Literatur auch (meist ungenaue) Hinweise[502] .

502 Zur Kinderrepublik **Torchok** auf der Krim vgl. das Kapitel 22.5.2.
Eine **Ljubercyer Kommune** in der Nähe von Moskau war das eigentliche Vorbild für den Makarenko-Film „Weg ins Leben“ (vgl. Dunstan 1984: 69.)
Makarenko (1970: 422) erwähnt, daß die Gorki-Kolonie gelegentlich mit der **Korolenko-Kolonie** und mit einer **Schewtschenko-Kolonie** verwechselt wurde.
Maxim Gorki beschreibt mit 8 Zeilen neben den Kolonien Makarenkos eine **Bakuer Kolonie**:
„Die Bakuer Kolonie beherbergt fünfhundert Zöglinge in zwei alleinstehenden Gebäuden außerhalb der Stadt, auf grauer trockener Erde, zwischen Hügeln, die die Sonne ausgedörrt hat. Sie ist unlängst gegründet und befindet sich noch im Aufbau, aber die Kinder träumen bereits davon, einen zoologischen Garten anzulegen, und diese kleinen braungebrannten Menschen arbeiten fröhlich und eifrig wie die Ameisen. Die Kolonie ist der Leitung eines Mannes unterstellt, der in seine Arbeit ebenso leidenschaftlich verliebt ist wie A. S. Makarenko.“ (Gorki 1967: 54 f.)

Die Korolenko-Kolonie und die Arbeitskommune in Bolschewo zeigen, daß Makarenko offenbar durchaus Vorbilder für seine Pädagogik hatte, diese aber verleugnete. Vermutlich[503] kannte Makarenko aus Polen auch die Arbeit von Hermann Lietz und Gustav Wyneken, bevor er die Gorki-Kolonie gründete, und auch für das *Pädagogische Poem* gibt es literarische Vorbilder[504]. Makarenkos Beteuerungen, im Alleingang ohne jegliche Vorbilder eine völlig neue Pädagogik erfunden zu haben, erscheinen auf diesem Hintergrund kaum mehr glaubhaft.

Die am 1. Mai 1922 in Kiew gegründete **Kinderstadt Lenin oder Leninsk** hatte Anfang 1924 ca. 800 Kinder und sollte auf 1400 anwachsen. Kinder sollten - wohl auch im Sinne der Subsistenzproduktion - alle Tätigkeiten ausüben, u. a. auch eine eigene Zeitung machen, jedoch war Leninsk durch die Behörden extrem gut (*amerikanisiert*) ausgestattet und besaß eine mehrsprachige Arbeitsschule nach dem Daltonschen Laboratoriumsplan für die Kinder aus mehreren Nationalitäten (Manjos 1924).

Die angeblich **erste Kinderkommune der Ukraine** war die nach G. **Petrowsky** (Vorsitzender des Allukrainischen Zentralvollzugsausschusses) benannte Kommune in der Puschkinstraße 49 in Charkow. Dieses als kleine Räte-Republik organisierte, durch Kinder-Vollversammlungen und monatlich gewählte Kinder-Kommissionen regierte Heim wurde vom jungen Dichter Gregor Kolljada geleitet (Die erste Kinderkommune in der Ukraine, 1924: 10 - 11).

Der ukrainische Erziehungswissenschaftler Vascenko lobte 1926 und 1928 (in Hillig 1979) sehr das im Dorf **Bilyky** (Gouvernement Poltawa) gelegene **Kinderheim** für 80 Kinder und seine Leiterin Charitina Danilivna Savcenko, eine sehr engagierte, offenherzige, liebevolle und mütterliche Frau. Dabei erwähnte er besonders die gute Kinderselbstverwaltung auf der Grundlage der *Selbstbedienung*. Das Heim sei von Liebe und Vertrauen beherrscht gewesen, ohne Strafen und ohne strenge Disziplin, mit ähnlich guten Erziehungsresultaten wie Gorki-Kolonie.

Mikitenkos (weiter unten erwähnter) Roman *Der Morgen* beruht auf der Arbeit der **Kommune für ehemalige verwahrloste Kinder in der Stadt Priluki** (Nezinskij 1969: 69 f.).

503 „Makarenko from Poland had known the work of Lietz and his collaborator Wyneken, before starting in the new Soviet Union, the Gorky Colony, whose survival depended directly upon the labour of its members.“ (Weaver 1964: 148) Dabei stützt sich Weaver vermutlich auf das in Bibliotheken der (Alt-) BRD nicht vorhandene Buch von W. L. Goodman: Anton Simeonovich Makarenko, Soviet Teacher (London: Routledge & Keagan Paul 1949). Ganz Ähnliches wurde auch referiert von M. Bybluk (Torun, Polen) auf dem internationalen Makarenko-Symposion im April / Mai 1989 bei Marburg (Hillig 1989b: 183).

504 Zwei in Rußland erschienene Romane des Schriftstellers Ivan Kondrat'evic *Mikitenko* (*1897; 1937 liquidiert) waren **Vorläufer des Pädagogischen Poems** von A. S. Makarenko: *Die Vagabunden* erschien 1927. Mikitenkos 1933 erschienenes Hauptwerk *Der Morgen* „ist in der Hauptsache nach Materialien aus der Arbeit der Kommune für ehemalige verwahrloste Kinder in der Stadt Priluki geschrieben“ und wird von Makarenko kritisiert in Bd. VII M.[oskau?] 1958, S. 203, E. B. 1962, S. 125 (Nezinskij 1969: 69 f.). In Priluki *wurde das gepflegt, wogegen A. S. Makarenko sich wandte*. 1934 wurde die Kommune in der Dzierzynski-Kommune empfangen. Mikitenko besuchte zweimal die Dzierzynski-Kommune: am 28.1.1932 und während der Arbeit am *Morgen* im Juli 1934 [Nach der Veröffentlichung?] (vgl. Nezinskij 1969: 70).

Eine intensive Erforschung der Korolenko-Kolonie und der Arbeitskommune Bolschewo (und möglicherweise deren Vorbilder) erscheint als eine sehr lohnende Aufgabe.

20.5. Literatur- und Bewertungsprobleme bei der Beschreibung der Pädagogik Makarenkos

Will man sich mit der Arbeit Makarenkos befassen, stößt man auf mannigfaltige Probleme, die bei den anderen hier behandelten Autoren so nicht zu finden sind: die enorme Literaturflut und den belletristischen und polemischen Charakter der wesentlichen Schriften Makarenkos, die meist kaum um Objektivität bemüht sind. Hinzu kommt noch eine intensive nachträgliche tagespolitische Manipulation der Schriften.

Da Makarenko zeitweise als *der* Sowjeterzieher schlechthin galt, gibt es, selbst wenn man sich auf deutschsprachige Texte beschränkt, so viel Literatur[505], daß allenfalls hochgradige Makarenko-Fachleute sie überblicken und vollständig verarbeiten können.

Berühmt wurde Makarenko, der ursprünglich Lehrer war, durch seine Arbeit mit Verwahrlosten in der von ihm gegründeten und geleiteten Gorki-Kolonie und der Dzierzynski-Kommune, und nur um diese Arbeit in weitestgehend selbstverwalteten Heimen geht es hier. Die Hauptinformationsquellen dazu sind Makarenkos Schriften, vor allem die Beschreibung seiner Arbeit in seinem Roman *Ein Pädagogisches Poem* und anderen Schriften, die aber nicht als mehr oder weniger *objektive* sachlich-wissenschaftliche pädagogische Erfahrungsberichte verfasst wurden, sondern betont als *Romane* und *Erzählungen*, d. h. ausdrücklich und betont als Kunstwerke der schönen Literatur - mit der entsprechenden künstlerischen Freiheit. Erklärtes Vorbild war der Schriftsteller Gorki, und nicht ein Pädagoge. Dies macht die Schriften einerseits durchaus mitreißend, andererseits aber faktisch ungenau. Sie gehören zur Belletristik, zur **fiktiven Literatur**. Makarenko

505 So existieren allein zwei umfangreiche deutschsprachige Werkausgaben (eine ost- und eine westdeutsche), etliche Einzelausgaben kommen hinzu. Die Bibliographie in Band 7 der *Werke* (Berlin / DDR 1963) wies schon 1963 allein ca. 80 in der DDR erschienenen Werke über Makarenko auf. Neben Autoren aus sozialistischen Ländern veröffentlicht in der Bundesrepublik das Makarenko-Referat der Universität Marburg (Götz Hillig und Siegfried Weitz; Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft, Makarenko-Referat, Ernst-Giller-Straße 5) Bücher und Aufsätze in mehreren speziellen Makarenko-Schriftenreihen, darunter auch die 20-bändige Marburger Makarenko-Ausgabe.

nutzt diese künstlerische Freiheit belletristischer Werke zu weiteren Auslassungen und Abänderungen.

Zweitens ist - wie seit 1974 zunehmend bekannt wurde - die Makarenko-Literatur nicht zuverlässig (vgl. Hillig 1980, 1984, 1988, 1989a, b; Dunstan 1984). Nicht übermäßig hilfreich sind auch die veröffentlichten „mehr verhüllende als erhellende Äußerungen in den zahlreichen Erinnerungen früherer Mitarbeiter und Zöglinge Makarenkos“ (Anweiler 1963: 270).

Die Schriften-Manipulation beginnt bereits bei Makarenko selbst. So legt er sich fälschlich eine proletarische Herkunft zu, stellt seine einjährige Lehrerausbildung als zweijährige dar, verschweigt gezielt die von ihm erworbene Lehrbefähigung für Kirchengesang, wertet seine Lehrertätigkeit je nach Opportunität und politischen Verhältnissen mal zum Lehrergehilfen ab oder seine Schulleitertätigkeit durch Verfünffachung der Schulgröße auf.

Die Herausgeber seiner Schriften, ganz besonders Makarenkos Witwe als Nachlassverwalterin sowie ihr Privatsekretär V. V. Kumarin, veröffentlichten nur ausgewählte und (ohne Kennzeichnung!) oft ganz erheblich gekürzte und abgeänderte Teile seines Werks. Die zahlreichen ideologisch bedingten Textänderungen und Textverfälschungen entsprangen wohl teils politischer Vorsicht, andernteils förderten sie durch nachträgliche Anpassung an die jeweilige aktuelle Parteilinie Makarenkos Position als bedeutendster Sowjetpädagoge und halfen dadurch, die Sowjetpädagogik als widerspruchslos-einheitliches Ganzes erscheinen zu lassen. So wurde z. B. in Passagen, die Lenin rühmen, *Lenin* durch *Stalin* ersetzt. Äußerungen, in denen politisch in Ungnade gefallene Un-Personen erwähnt wurden (z. B. Stalin nach der Entstalinisierung), wurden ebenfalls getilgt. Später wurden Makarenkos Anstellungszeiten gezielt in die Zeiten *roter* Herrschaft verlegt.

Der *bedeutendste Sowjetpädagoge* Makarenko war in Wirklichkeit offenbar keineswegs der stramme Bolschewik, zu dem er in der Stalinzeit hochstilisiert wurde. Er scheint der Oktoberrevolution und ihren Ergebnissen zunächst durchaus abwartend gegenübergestanden und als Lehrer und Schulleiter in der Bürgerkriegszeit mit den wechselnden Herrschern aller Couleur ziemlich problemlos zusammengearbeitet zu haben. Seine intensive Beschäftigung mit und die Annäherung an den Bolschewismus läßt sich erst unter dem Einfluß seiner späteren Ehefrau (Parteimitglied seit 1918, Bekanntschaft ab 1927) für die Zeit nach seiner Entlassung 1928 nachweisen, nicht, wie oft behauptet wird, seit 1920 (vgl. Hillig 1980: 128). Selbst in dem (erst vor wenigen Jahren veröffentlichten) Gesuch zur Zulassung zum Studium äußerte er nur sehr zurückhaltend Sympathien für den Sozialismus. Im *Gesuch an das Zentralinstitut für Organisatoren der Volksbildung* schrieb Makarenko im August 1922:

„Meiner politischen Überzeugung nach bin ich parteilos. Ich halte den Sozialismus in den schönsten Formen menschlichen Zusammenlebens für möglich, doch glaube ich, solange die Soziologie nicht auf dem festen Fundament der wissenschaftlichen Psychologie, insbesondere der Psychologie des Kollektivs, beruht, ist eine wissenschaftliche Ausarbeitung sozialistischer Lebensformen unmöglich, und ohne wissenschaftliche Fundierung ist der vollkommene Sozialismus unmöglich.“ (Hillig 1989a: 58; in anderer Übersetzung auch bei Hillig 1980: 128).

Erstmals um 1930 beantragte er die Parteimitgliedschaft, wurde aber abgelehnt, weil sein (emigrierter) Bruder Offizier in einer *weißen* Freiwilligen-Armee war. Aufgrund eines zweiten Antrags von 1939 wurde er dann drei Tage nach (!) seinem Tod aufgenommen. Auch die häufig zitierten Bekenntnisse Makarenkos zur Oktoberrevolution stammen sämtlich aus der Zeit ab 1936 (vgl. Hillig 1980: 127 f.).

Ähnlich vorverlegt wurde die von ihm zunächst abgelehnte Gründung der Komsomolgruppe[506]. Obwohl er ihre Gründung in den ersten Teil des Poems (d. h. spätestens auf 1923) verlegte, gab er tatsächlich seinen Widerstand gegen die Einführung einer Komsomol- bzw. Pioniergruppe in der Gorki-Kolonie - begründet mit der Sorge um die Einheit des Zöglingskollektivs - erst ab Juli 1925 unter massivem Druck durch den Ukrainischen Komsomol auf, als ein Politleiter eingestellt wurde (vgl. Hillig 1980: 127 f.; Dunstan 1984: 71). Ein Argument zu seiner Entlassung 1928 war, daß in der Kolonie noch immer keine Pionierorganisation für die 10 - 14jährigen bestand.

Zu den Schriftenmanipulationen im weiteren Sinn kann man auch die aus purer Angst statt aus Überzeugung geschriebene Bekenntnisse zählen. Stalin-Huldigungen z. B. mögen ebenso wie manche andere Verfälschungen auch politische Selbstschutzversuche sein und müssen nicht unbedingt die wirkliche Überzeugung wiedergeben. Makarenko war nach einem erst vor wenigen Jahren entdeckten Dokument[507] im September 1936 unmittelbar nach dem ersten *Moskauer Prozeß* gegen das *trotzkistisch-sinowjewsche Zentrum* des Trotzkismus bezichtigt worden. Seit dieser Zeit häuften sich (vielleicht nicht ganz zufällig) bei ihm die Huldigungen an die Kommunistische Partei und ihren *wunderbaren Steuermann, den genialen Stalin* (vgl. Hillig 1980: 129). In der Phase der *Säuberungen* und des Terrors benutzte Makarenko zunehmend Wendungen des Stalin-Kultes, aber es ist unklar, ob er dies aus Überzeugung oder zu seinem Schutz tat.

Makarenkos Selbstgerechtigkeit und sein Bedürfnis nach Selbstdarstellung und Selbstüberhöhung behinderten eine einigermaßen objektive Selbstein-

506 Der Kommunistische Jugendverband hieß *Komsomol*.

507 Vgl. das Referat von N. N. Oska (Melitopol) und F. I. Naumenko (L'vov): *Von wem und warum wurde die Dzerzinskij-Kommune aufgelöst* auf dem Internationalen Makarenko-Symposion 1989 bei Marburg (Hillig 1989b: 184).

schätzung seiner Bedeutung. Ihm fehlte das nötige Mindestmaß an Distanz und Kritikfähigkeit gegenüber eigenen Gedanken. Er hatte nie Zweifel, daß seine Linie und seine Schlußfolgerungen die *einzig* möglichen und richtigen waren, daß *alle* Anderen unrecht hatten. In seiner Selbstüberschätzung behauptet er, die Pädagogik, die sich bisher *nur* aus praktisch unbrauchbaren Formeln zusammengesetzt habe, im Alleingang neu und als Wissenschaft begründet zu haben, und zwar gleich als *die* (einzig richtige) neue Sowjetpädagogik. Er und die von ihm erzogenen Jugendlichen hätten „Stühle, Armaturen, Bohrmaschinen, ihr neues Leben und einen neuen Menschen geschaffen - und obendrein haben sie noch die neue sowjetische Pädagogik geschaffen." (Makarenko in Hillig 1980: 132; vgl. ebd. 131 f.). Tatsächliche Vorbilder oder ältere und zeitgenössische ähnliche Modelle wurden zu diesem Zweck verleugnet (vgl. Kapitel 20.4.).

Jegliche ernsthafte inhaltliche Diskussion fehlt, gegebenenfalls berief er sich pauschal auf seine *Intuition*, seinen pädagogischen *Instinkt*, seine persönliche *Erfahrung*. Die Auseinandersetzung mit anderen, meist vorsichtshalber ungenannten oder nebelhaft umschriebenen Kollegen und Richtungen (*der pädagogische Olymp*, *die Damenpädagogik*) blieb recht unklar, stets hochpolemisch und war oft persönlich beleidigend: Die Gegner handelten aus persönlicher *Dummheit*, *Unfähigkeit*, *Überheblichkeit*, *Gemeinheit*, *Böswilligkeit*, und er verspottete sie als praktisch *unfähige* naive unwissende Schreibtischhengste. Makarenko beklagte sich häufig, daß die Bürokraten und *pädagogischen Schreiberlinge* der Pädologen und *Olympier* ihn nicht verstünden. Doch auch er verstand deren grundsätzliche Einwände nicht. Wirklich erfolgte Auseinandersetzungen, etwa die um Prügelstrafen in seiner Kolonie, die zu seiner Entlassung führte (dazu später), verschwieg oder verschleierte er bis zur Unkenntlichkeit.

Die Forschung folgte oft (notgedrungen) den verfälschten Darstellungen und manipulierten Texten, was auch die Sekundärliteratur grundsätzlich unzuverlässig macht. Gerade bei einem Pädagogen wie Makarenko, der nach seinem Tode in der Stalinzeit zum *Klassiker* wurde und dessen Kollektiverziehungskonzept zur staatsoffiziellen Sowjetpädagogik avancierte, wäre auch die (unverfälschte) Kenntnis nicht nur seines Lebens und seiner Arbeit, sondern auch seiner *politische* Äußerungen zur Einordnung und Bewertung höchst bedeutend.

Auf absehbare Zeit wird es jedoch nur einem kleinen Kreis hochspezialisierter Makarenko-Forscher möglich sein, die Literaturmenge zu sichten, Makarenkos eigene Falsch-Darstellungen und die nachträglichen Manipulationen aufzudecken und zu bewerten und auch die gutgläubige Übernahme falscher Behauptungen in der Sekundärliteratur aufzudecken, um ein hinreichend genaues Bild des *wahren* Makarenko zu gewinnen. Vorerst muß man

sich mit groben Annäherungen begnügen, und auch die können in den Einzelheiten falsch sein.

Die Einschätzungen Makarenkos in der Literatur sind extrem uneinheitlich und widersprüchlich. Sie schwanken zwischen dem von seinen Zöglingen geliebte und verehrte Erzieher und Selbstverwaltungspraktiker, dem *größten Humanisten des Jahrhunderts*[508] einerseits und einem *Pädagogischen Stalin*, dessen Pädagogik (wenn auch großenteils erst nach seinem Tod) entscheidend zur Verdrängung der freien frühsowjetischen Reformpädagogik und zur Stalinisierung der Erziehung beigetragen hat, andererseits. Ebenso zwischen dem *autoritären Militaristen mit atavistischen Strafritualen* und dem *intuitiv psychoanalytisch* handelnden Reformpädagogen.

Makarenko erscheint als extrem vielschichtige und widersprüchliche Gestalt, manchmal vielleicht auch einfach als inkonsequent oder unehrlich. Die einzelnen gegensätzlichen Teile *sind kaum miteinander in Beziehung zu bringen*, passen nicht zueinander, stehen unvermittelt nebeneinander und je nachdem, welchen Teil man gerade betont, entstehen ganz unterschiedliche und direkt gegensätzliche Bilder, die alle *irgendwie auch richtig* sind und für die sich jeweils Belegstellen und gute Gründe angeben lassen. Eine Bewertung Makarenkos erscheint mir beim derzeitigen Kenntnisstand äußerst schwierig.

Makarenko scheint zumindest anfangs oft ohne ein klar erkennbares Prinzip pragmatisch von Fall zu Fall entschieden zu haben, zumindest ist in vielen seiner gegensätzlichen Verhaltensweisen für mich keine klare Entwicklungslinie erkennbar[509] .

Makarenkos pädagogisch-psychologische Vorstellungen entsprechen einer recht traditionellen, vor-psychoanalytischen reinen Bewußtseins- und Willens-Psychologie und gehen über Alltagsvorstellungen kaum hinaus. Als

---

508 Unter Verweis auf beträchtliche reformpädagogische Anteile bei Makarenko schreibt Kumarin sogar (1990: 75; sicher sehr übertreibend), daß *nur Makarenko* gegen die stalinistische Schulpraxis an den alten *Leninschen* pädagogischen Prinzipien festgehalten habe. Und: „Man muß einfach gewissenlos sein, den größten Humanisten unseres Jahrhunderts als Stalinisten zu beschuldigen." (Kumarin 1990: 81)

509 Einerseits forderte er ganz allgemein den striktesten Gehorsam gegenüber der Parteilinie, andererseits kümmerte er sich selbst nur wenig um offizielle Beschlüsse und Anordnungen.
Mal erhielt eine Braut aus der Gorki-Kolonie eine enorm umfangreiche Aussteuer, ein halbes Jahr später erhielt ein Bräutigam (ohne stichhaltige Begründung) gar nichts und wurde, als er *gleiches Recht* forderte, aus der Kolonie gejagt (vgl. Makarenko 1970: 357 f., 391 - 396, vgl. 351 ff.).
Zunächst erklärte er es als *prinzipiell* zu schwierig, die Genehmigung zum Hinauswurf aus der Kolonie zu erlangen (Makarenko 1970: 114), doch dann warf er in vielen Einzelfällen Jugendliche aus der Gorki-Kolonie, und später in der Dzierzynski-Kommune erklärte er, Diebe würden *grundsätzlich* aus der Kommune geworfen, darum gebe es dort keinen Diebstahl. „Diese Härte ist die große Humanität" (Makarenko 1974: 444).

Handlungs-Motive tauchen Furcht, Gewöhnung, Einsicht in Notwendigkeiten und kollektives Interesse auf, außerdem Kameradschaft, verinnerlichte Tugenden und Gewissen. Unbewußte Motive spielen keine Rolle. Es geht Makarenko vielfach eher um praktische Techniken des Betriebs- und Personal*managements* als um Psychologie. Er sah Erziehung primär als Machtkampf um die Durchsetzung der Erzieherforderungen, und dazu passen die betont militärischen Formen durchaus. Makarenko war ein Verfechter klarer und eindeutiger pädagogisch-technischer Methoden. Unter Berufung auf seine Intuition und seine Erfahrungen entwarf er ein sehr praktikables Beobachtungs- und Handlungsraster für die *Kollektiverziehung*, das den Erzieher in die Lage versetzt, die *Perspektiven*, die Moralmaßstäbe, die Endzwecke und die Arbeitsaufgaben erfolgreich zu setzen. Dazu gehören Forderung, Gehorsam, Disziplin, *hartes Anfassen*, Kontrolle, Sanktion, Strafe, unerbittliche Strenge und Härte bis zur Brutalität, die auch das Schauspielern[510] des Erziehers erforderlich macht.

Makarenko stellt sich ausdrücklich in scharfen und polemischen Gegensatz zur damaligen offiziell herrschenden reformpädagogischen Linie. Trotzdem enthält seine Pädagogik neben den eher autoritären, machtbetonten militärischen Elementen auch viele andere, reformpädagogische, gefühlvolle Elemente, die nicht zu den militärischen Elementen passen, aber trotzdem vorhanden sind.

Da ist sein *Gorki'sches Menschenbild*, seine auf die Jugendlichen übertragene Verehrung und Begeisterung für Literatur (Gorki, Korolenko, u. a.) und Theaterspiel, die ihn schließlich selbst Romane, Erzählungen und Theaterstücke schreiben ließ. Trotz seiner vielfach beschworenen *arithmetischen* Exaktheit der pädagogischen Arbeit handelte er häufig intuitiv unter Berufung auf seinen *pädagogischen Instinkt*, las vage *in den Augen* der Ju-

---

510 Selbst die unwichtigsten Kleinigkeiten der Umgebung sollen zum pädagogischen Zweck durchgestaltet (oder: manipuliert) werden:
„Besondere Bedeutung hatte für Makarenko die Stimme des Pädagogen: ‚Ich bin der Meinung, daß künftig an den pädagogischen Hochschulen obligatorisch Unterricht im Gebrauch der Stimme, in Haltung, Beherrschung des eigenen Organismus und des Gesichtsausdrucks erteilt werden wird. Ohne dies kann ich mir die Arbeit eines Erziehers gar nicht vorstellen‘ (Werke 5, 183). ‚Die pädagogische Meisterschaft besteht darin, daß der Erzieher seine Stimme geschult und daß er sein Gesicht in Gewalt hat ... Ein wirklicher Meister wurde ich erst, als ich gelernt hatte, ‚Komm her‘ in fünfzehn bis zwanzig Schattierungen zu sprechen, als ich verstand, meinem Gesichtsausdruck, meiner Haltung und meiner Stimme zwanzig Nuancen zu geben. Nun hatte ich nicht mehr zu fürchten, daß einer daraufhin **nicht** zu mir kommen oder daß er nicht empfinden würde, was er empfinden sollte‘ (Werke 5, 278).“ (Meier-Ziegler 1989: 109; Auslassung im Original)
„‚Notwendig wäre eine kleine Monographie über ein Thema wie ‚Der Einfluß des Anzugs des Lehrers auf den Charakter der Schüler‘ oder ‚der Einfluß des Mienenspiels des Lehrers auf die Charaktererziehung des Schülers‘. Das sind lauter winzige Kleinigkeiten, die Aufmerksamkeit erfordern‘ (Werke 5, 311 f.).“ (Meier-Ziegler 1989: 116)

gendlichen, philosophierte gelegentlich auch literarisch über Schönheit und suchte *richtige Menschen* statt patentierter Pädagogen. Makarenko wurde als durchaus liebevoller, sensibler, warmherziger und zuweilen sentimentaler Mensch geschildert, er beschrieb liebevoll seine Zöglinge. Er trat zumindest den Jugendlichen gegenüber keineswegs herrisch auf, sondern betonte und förderte die Achtung vor den Jugendlichen und das Selbstbewußtsein und den Stolz des Jugendkollektivs. Dabei akzeptiert er faktisch durchaus ihre Individualität, solange sie nicht in Gegensatz zum Kollektiv geriet.

Die Zöglinge liebten und verehrten ihn offenbar, und seine Auffassung von der Erziehung als Machtkampf verhinderte keineswegs ein enges und herzliches persönliches Verhältnis zu den Jugendlichen.

Rita Riedmüller (1966) sah in Makarenkos Pädagogik sogar eine *instinktive intuitive Psychoanalytik* am Werk und verglich sie mit der Arbeit Bernfelds und Aichhorns. Als Gesamtwertung der Arbeit Makarenkos wäre dies sicherlich unsinnig, doch seine intuitiven Handlungsweisen und Überlegungen entsprechen vereinzelt tatsächlich und auffällig denen der psychoanalytischen Pädagogen.

20.5.1. Von reformpädagogischen Anfängen zum Feind der Pädologie

Makarenkos Publikationen begannen erst nach[511] der Entlassung aus der Gorki-Kolonie (und der Verbitterung gegen die führenden Pädologen, die die Entlassung bewirkten) zu einer Zeit, als er sich unter dem Einfluß seiner neuen Ehefrau mit Bolschewismus befasste und die Pädologie in der Partei bereits zunehmend kritisiert wurde. Seine spätere Haltung scheint (rückwirkend) die Beschreibung früherer Ereignisse einzufärben. Es besteht Grund zur Annahme, daß der *veröffentlichte* Makarenko erst im Laufe der 30er Jahren entstand, daß Makarenko zuvor deutlich anders gehandelt und gedacht hatte, als er es nachher beschrieb.

„Anfangs war Makarenko davon überzeugt, daß seine Grundsätze und Methoden denjenigen der amtlich verkündeten Sozialerziehung entsprachen und sich von der ‚Durchschnittslinie‘ nur ‚durch die Vertiefung einiger gegen die Haupttendenz nicht verstoßender Einzelheiten‘ unterschieden[512] . Es war tatsächlich nicht immer klar erkennbar, wo im konkreten Fall die prinzipielle ‚Abweichung‘ begann und wo es sich um bloße Nuancen oder einfach um Mißverständnisse und böswillige Unterstel-

511 Der 1925 begonnene erste Teil des Pädagogischen Poems wurde *1933*, der zweite *1934* und der dritte Teil *1935* beendet. Der erste Aufsatz erschien 1929. Im Frühling 1930 lehnte der Ukrainische Staatsverlag den Druck des ersten Teils ab (Anweiler 1963, Anm. 33).

512 Referat vom 14.3.1928 (vgl. *Werke*, Ergänzungsband, S. 35).

lungen seiner Gegner handelte. Erst nach dem Bruch mit seinen bisherigen Vorgesetzten kristallisieren sich die Gegensätze deutlicher heraus, die schließlich zu der klar umrissenen neuen Konzeption der Kollektiverziehung im Unterschied zur Sozialerziehung und zu seinem Begriff der ‚dialektischen Pädagogik' im Gegensatz zur Pädologie führten." (Anweiler 1963: 277)

Der erste Teil des Poem wurde in der Zeit dieses Umbruchs verfasst, und er scheint mir den Wandel auch durchaus wiederzuspiegeln.

Nach den Erinnerungen von Makarenkos jüngerem Bruder Vitalij[513] war Makarenko vor Gründung der Gorki-Kolonie alles andere als militärbegeistert, die wenigen Monate in der Armee hatten ihn an den Rand des Nervenzusammenbruchs und des Selbstmordes gebracht. Er war zumindest damals auch ein radikaler (!) Gegner von Ehe und Familie, vermutlich auch noch 1931, als er[514] argumentierte, daß durch den Fünfjahresplan nun die schreckliche Erziehungs-Handwerkelei der Familien durch *Erziehungsfabriken*, d. h. Heimerziehung für alle, ersetzt würde. Demnach scheint Makarenko zunächst der offiziellen ukrainischen Erziehungspolitik in den frühen 20er Jahren angehangen zu haben. Nachdem Mitte der 30er Jahre solche Gedanken offiziell unakzeptabel wurden, argumentierte er im 1936 begonnenen und 1937 erschienenen *Buch für Eltern* genau umgekehrt.

Makarenkos Bruder Vitalij führte als Turnlehrer an der von Makarenko geleiteten Schule dort 1917 zunächst gegen den Willen Makarenkos, der sich zu gut an seine Leiden beim Militär erinnerte, eine militärische Ordnung ein und gab den Kindern die von ihnen gewünschte Fahne. 1918 folgte die Gründung eines Blasorchesters, nach dessen Musik die Schüler marschierten. 1919 gründete Makarenko eine bereits in Abteilungen gegliederte landwirtschaftliche Arbeitsbrigade, die sich auf Pfadfinderprinzipien gründete. (vgl. Dunstan 1984: 70 f.)

Daß Makarenko die neue pädagogische Literatur der frühen 20er Jahre aufmerksam verfolgt hatte, *ist bezeugt*. Er hatte in seiner Kolonie anfangs sogar ein *Kabinett für psychologische Beobachtungen und Experimente* eingerichtet (Anweiler 1963: 275; vgl. Nezinskij 1969: 62), sich also selbst mit

---

513 In Hillig (Ed. 1983: 157 - 222), hier nach Dunstan (1984: 70 ff.). Ein 1971 entstandener Dokumentarfilm mit Vitalij S. Makarenko wurde erstmals 1989 gezeigt auf dem internationalen Makarenko-Symposion bei Marburg (Hillig 1989b: 183).

514 In einer aufgrund von Stilanalysen heute ihm zugeschriebenen Broschüre unter dem Namen seiner Ehefrau (vgl. Dunstan 1984: 73 f.). Er hatte damals wegen seiner umstrittenen Ideen bereits Schwierigkeiten, einen ukrainischen Verlag zu finden. In den letzten Lebensjahren ergab sich die paradoxe Situation, daß er gleichzeitig vor Riesenauditorien Vorträge hielt und trotzdem kein Verlag seine pädagogischen Arbeiten veröffentlichen wollte (Dunstan 1984: 74; 76; vgl. Anweiler 1966: 589). Makarenkos Thesen wurden vor allem in den wissenschaftlichen Instituten nur sehr zurückhaltend aufgenommen, während in der Lehrerschaft die Zustimmung überwog (vgl. Anweiler 1963: 292).

pädologischer Forschung beschäftigt. Andererseits werden seine Kenntnisse aber auch angezweifelt[515].

Makarenko selbst behauptete und betonte zwar pauschal seine gute Kenntnis der gesamten Pädagogik, ließ aber in seinen Schriften nichts davon erkennen. Aufgrund des *Poem* könnte man seine völlige Unkenntnis der reformpädagogischen Vorstellungen und Diskussionen und den totalen Mangel an sozialpädagogischer Ausbildung[516] vermuten. Er betonte dort mehrfach[517], daß er (seit ca. 1921/22 ?) keine pädagogische Literatur mehr lese. Es ist aber möglich, daß er seine Kenntnisse in den 30er Jahren lieber verleugnet hatte.

---

515 „Der Erziehungswissenschaftler und Psychologe H. Vascenko, der Mitte der 20er Jahre wiederholt mit Makarenko auf Pädagogischen Konferenzen diskutiert hat, führt in einem in der Emigration (1955) veröffentlichten Beitrag aus, daß dieser keine gründliche Kenntnis auf dem Gebiet der Pädagogik und ihrer Geschichte besessen habe, und leitet von daher dessen Negierung jeglicher Relevanz der Pädagogischen Wissenschaft für die pädagogische Praxis ab und - damit verbunden - die Überschätzung der eigenen Position. ‚Das lief darauf hinaus, daß Makarenko die Pädagogik mit sich selbst beginnen ließ.'" (Hillig 1980: 126 f.) Der Beitrag Vascenkos ist auszugsweise deutsch abgedruckt in Hillig (1979).

516 Die Tatsache, daß Makarenko von dem seit zwei Jahrzehnten zentralen Diskussionspunkt seines zukünftigen Arbeitsgebietes, nämlich der *gezielt pädagogischen* Behandlung jugendlicher Verbrecher in speziellen pädagogischen Jugendgefängnissen (Reformatorien), angeblich nicht einmal dem Wort nach gehört hatte, spricht für sich. Bezeichnend ist das Gespräch mit dem Leiter des Gouvernements-Volksbildungsamtes ganz zu Beginn des *Pädagogischen Poem*: Der Amtsleiter beauftragt Makarenko mit der Koloniegründung, weiß aber ebensowenig wie Makarenko, was das eigentlich ist und soll. Irgendetwas Ultramodernes wie in Amerika soll gemacht werden, was es in der Ukraine noch nicht gibt: ein Reformatorium. Er kennt nicht einmal richtig das Wort, hat aber kürzlich ein Heftchen darüber erhalten. Mit dieser Information schickt er den Lehrer Makarenko los, den neuen Sowjetmenschen zu schaffen.
Vermutlich wußte Makarenko allerdings doch einiges mehr, kannte nämlich die Arbeit von Lietz und Wyneken (vgl. Kapitel 20.4.3.) und vielleicht auch schon die nahe und bekannte Korolenko-Kolonie.
Amerikanische Reformatorien, ihre (praktisch weltweite) Übernahme und Ausgestaltung waren einer der ganz zentralen Diskussionspunkte der Sozialpädagogik der Jahrhundertwende. In Deutschland wurden Reformatorien ab 1913 erprobt und dann unter dem Namen *Jugendgefängnis* amtlich eingeführt. Auch die George Junior Republic und das Little Commonwealth in England waren offiziell *Reformatorien*.

517 So äußerte Makarenko z. B. in einem Gespräch mit der Inspektorin vom Volkskommissariat für Bildungswesen (im *Poem*, etwa auf Dezember 1924 datierbar):
„‚das Gewäsch gewisser Skribenten lese ich nicht.'
‚Sie lesen keine pädologische Literatur? Ist das Ihr Ernst?'
‚Schon drei Jahre nicht mehr.'
‚Schämen Sie sich nicht? Lesen Sie denn überhaupt etwas?'
‚Natürlich lese ich. - Und damit Sie's wissen: ich schäme mich nicht. Die Leute, die pädologische Literatur lesen, tun mir sehr leid.'
‚Wahrhaftig, ich werde Sie überzeugen, daß Sie im Unrecht sind. Wir müssen eine sowjetische Pädagogik haben.'
Ich beschloß, dieser Diskussion ein Ende zu machen" ... (Makarenko 1970: 388)

„Wie weit Makarenkos Übereinstimmung mit den amtlich vertretenen pädagogischen Grundsätzen in den ersten Jahren reichte, geht aus einem Bericht über die Bildungsarbeit in der Kolonie vom Anfang des Jahres 1923 hervor, in dem er sich zum ‚Komplex-System' bekennt, das er später ebenfalls ablehnte: Der Inhalt der Bildungsarbeit wird durch das kindliche Interesse bestimmt ... Wir haben auf einen festen Lehrplan, auf sogenannte Stundentafeln, auf die Einteilung nach Lehrfächern, auf einen Stundenplan verzichtet ... und mit ruhigem Gewissen alles beiseite geworfen, was wir noch von der alten Schule mitgeschleppt hatten" (Anweiler 1963: 275, zitierend aus *Werke*, Ergänzungsband: 24 f.).

Auch Makarenkos Schilderung der Feindschaft des Volksbildungskommissariats gegen seine Arbeit erscheint stark übertrieben: man war froh über die besser funktionierenden Kolonien (zu den Zuständen der schlechteren siehe Kapitel 20.3.4.) und unterstellte 1923 die Gorki-Kolonie als *Versuchs- und Musteranstalt* (!) direkt dem ukrainischen Volkskommissariat für das Bildungswesen. Makarenko wurde zum fünfjährigen Bestehen besonders gelobt und ausgezeichnet, und auf einer Konferenz der ukrainischen Anstalten für Schwererziehbare im Januar 1926 trat er mit dem Vortrag *Die Organisation der Erziehung schwieriger Kinder* (Werke VII: 426 - 428) besonders hervor (vgl. Anweiler 1963: 275; Nezinskij 1969: 64).

Auf dieser Konferenz[518] wurde der in jeder Hinsicht schlechte Zustand der Kolonien beklagt, vor allem, daß es keine genauen Richtlinien gebe, nach denen erzogen werden könne. Als eine der wenigen Ausnahmen wurde die Gorki-Kolonie genannt, interessanterweise aber mit einer deutlich gespaltene Wertung:

Makarenko wurde als Mann mit außergewöhnlichen Fähigkeiten gelobt und die Gorki-Kolonie als die *vielleicht beste Kolonie der gesamten Ukraine* bezeichnet, als vorbildlicher und *bester Repräsentant der Arbeitserziehung*, als mustergültig geführte Arbeitskolonie, als die einzige Kolonie der Ukraine, die über eine wirklich gut funktionierende Wirtschaft verfügt. Ebenso wurde die straffe Disziplin und mitreißende Begeisterung für die Arbeit und die auf der Arbeit als Hauptlebensinhalt aufbauende Zöglingsselbstverwaltung lobend betont und der Kolonie bescheinigt, daß jugendliche Verbrecher dort tatsächlich erfolgreich grundlegend umerzogen wurden und daß die dort erzogenen Jugendlichen hinterher tatsächlich beruflich einsatzfähig und vermittelbar seien, beides im Gegensatz zu den Abgängern sehr

518 Der später in München lebende ukrainische Erziehungswissenschaftler Professor Hryhorij Vascenko, 1926 Leiter des Lehrstuhls für Pädagogik an der Fakultät für Sozialerziehung des Instituts für Volksbildung (INO) Poltawa, veröffentlichte im Februarheft 1926 in der Zeitschrift des Volksbildungsministeriums einen detaillierten Bericht über die am 15/16. Januar 1926 von der Volksbildungs-Inspektur des Bezirks Poltawa veranstaltete Konferenz der Mitarbeiter der Kinderheime des Bezirks. In dieser Kinderheimkonferenz spielte Makarenko eine herausragende Rolle, und Hillig 1979 zitiert sehr ausführlich aus diesem Bericht.

vieler anderer Kolonien, die auch nachher nur zu Rechtsbrechern taugten. Makarenkos Praxis stimme bestens mit der Sozialerziehung überein.

Gleichzeitig wurden Makarenkos Persönlichkeit und Auftretensweise sowie seine *verbalen Äußerungen* aber schärfstens kritisiert. Die Diskussion um seine vorgetragenen Thesen zur Disziplin und Strafe beherrschte die Konferenz weitgehend[519] .

Persönlichkeit und Auftretensweise Makarenkos wurden von Vascenko als narzistisch, verachtungsvoll und überheblich charakterisiert. Trotz seiner großen Unkenntnis verurteile er die gesamte bisherige pädagogische Literatur als bedeutungslos, weil er dort lediglich fertige Rezepte und detaillierte Handlungsanweisungen suche, und lasse die Geschichte der Pädagogik erst mit sich selbst beginnen.

Makarenko legte in seinen Äußerungen sehr großes Gewicht auf Strafen und betonte, nach anfänglich auch körperlicher Züchtigung sei er nach Etablierung einer gewissen Ordnung und Disziplin längst zu *würdigen* Strafen *moralischen Charakters* übergegangen (meist Stehen mit geschultertem Gewehr). Er forderte die Erstellung eines allgemeinen amtlichen *Strafenkodex* für Heime durch eine kompetente Kommission, also eine Art Strafgesetzbuch, das die *Tarife* jedes Vergehens festlegt.

Makarenko wurde von Vascenko als äußerst widersprüchlich charakterisiert: Er baue zwar das ganze Leben seiner Kommune praktisch auf Selbstdisziplin auf, stelle sich dann aber paradoxerweise in seinem Vortrag als Gegner der Selbstdisziplin dar. Der Erfolg der Gorki-Kolonie beruhe gerade nicht auf Strafen, diese seien zwar vorhanden, spielten aber nur eine ganz unwesentliche Rolle. Auch der betonte Militärdrill und die theatralischen Formen seien für die Erziehungsmethode unwesentliche, eher störende Zusätze. Makarenko betone und empfehle Strafen weit über die tatsächliche Bedeutung von Strafen in der Gorki-Kolonie hinaus, was (zutreffend!) als Versuch der Revision der Methoden und auch der Grundlagen der Sozialerziehung gesehen wurde[520] .

---

519 Makarenko kritisierte dabei auch sehr bitter und zu Recht die Inkonsequenz und Heuchelei einer Gesellschaft, die die erwachsenen Verbrecher kurzerhand hinrichtet, ihre etwas jüngeren Komplizen, die zunächst nur unter militärisch bewaffneter Bewachung transportiert werden, dann in Kolonien einweist und die Pädagogen ohne weitere Hilfsmittel mit ihnen alleinläßt mit der allerstriktesten Auflage, sie keinesfalls auch nur zu ohrfeigen. Die zwar Disziplin wünscht, aber jede Disziplinierung verbietet, und die den Erziehern auch keine konkreten Richtlinien erläßt und ihnen kaum konkrete Methoden bietet, aber und trotzdem wie durch Zauberei Erziehungserfolge erwartet (vgl. Hillig 1978).

520 Ein Großteil der Lehrer- und Erzieherschaft hatte die auf dem Befehlsweg eingeführten Ideen der Sozialerziehung nur oberflächlich als *modische Neuheit* angenommen und allenfalls schablonenhaft praktiziert. Vorgesetzte Stellen hatten wenig Hilfe bei der Praktizierung der geforderten Methoden und wenig Hilfe gegen die die Erzieher terrorisierenden Zöglinge gegeben, aber den (häufig unbegründeten) Beschwerden der Kinder und Jugendlichen viel

„Mit dem steigenden Selbstbewußtsein, das auf der ihm gewährten weitgehenden Unabhängigkeit seiner Erziehungsarbeit und auf der erfolgreichen ‚Eroberung' von Kurjash beruhte, wuchs indessen auch Makarenkos Drang, sein Modell auf andere Kolonien auszubreiten. Trotz der sich verstärkenden Spannungen mit den Gegnern seiner Erziehungskonzeption wurde ihm im Sommer 1927 durch die Vermittlung seiner späteren Frau[521] die Reorganisation aller im Bezirk Charkow liegenden Arbeitskolonien übertragen, für die Makarenko den Plan eines ‚Kinderarbeitskorps' entwarf, dessen Leitung er selbst übernehmen wollte. Seine Inspektionstätigkeit schuf ihm neue Feinde, aber sein Ruf als Organisator machte ihn auch mit der Leitung der ukrainischen GPU bekannt, die im April 1927 beschlossen hatte, in Erinnerung an den Gründer der ‚Tscheka', *F. E. Dsershinskij*, eine eigene Kinderarbeitskommune zu errichten und Makarenko die Leitung anzutragen, die er im Oktober 1927 übernahm.

Die erste Hälfte des Jahres 1928 brachte den Bruch Makarenkos mit dem ukrainischen Volkskommissariat für das Bildungswesen und der dort vertretenen Erziehungstheorie." (Anweiler 1963: 275 - 276) und einige Monate später auch Makarenkos Entlassung.

In seinen Schriften, die jedoch sämtlich erst nach seiner Entlassung erschienen, stellte sich Makarenko von Anfang an als mißtrauischer Gegner der

Aufmerksamkeit gewidmet. Vascenko äußerte Sorge, weil Konferenzteilnehmer vielfach positiv auf Makarenkos Strafvorstellungen reagierten, wohl weil sie hier die Chance sahen, zu ihren *bewährten* alten Methoden zurückzukehren (vgl. Hillig 1979).
Ein späteres Beispiel für Makarenkos Argumentationsweise:
„Ebenso gibt es in der Kommune fast keinen Diebstahl, weil alle das Gesetz der Kommune: Diebstahl gibt es nicht, denn eine halbe Stunde später kannst du schon aus der Kommune geflogen sein, genau kennen. Für die Kommune geht es hier überhaupt nicht um die Erziehung der Persönlichkeit, sondern es geht um Lebensprobleme jedes Kollektivs, denn anders kann ein Kollektiv nicht leben.
Pädagogische Theorien, die zu beweisen versuchen, daß man einen Flegel nicht auf den Korridor und einen Dieb nicht aus der Kommune jagen darf (‚Sie sollen ihn bessern und nicht hinausjagen') - sind Geschwätz eines bürgerlichen Individualismus, der an Dramen und ‚seelische Erlebnisse' der Persönlichkeit gewöhnt ist und nicht sieht, wie deswegen Hunderte von Kollektiven zugrunde gehen, als ob diese Kollektive nicht aus ebensolchen Persönlichkeiten bestünden!
Die Dzierzynski-Kommune verbietet Diebstahl ganz kategorisch, und das weiß jeder einzelne genau und wird weder die Interessen des Kollektivs noch die eigenen aufs Spiel setzen. Deshalb kommt Diebstahl in der Kommune kaum vor, jedenfalls werden bei uns für Diebstahl keine Strafen mehr verhängt. Wenn bei einem Neuen, der noch nicht imstande ist, die Interessen des Kollektivs als seine eigenen zu empfinden, ein Diebstahl vorkommt, sagt man zu ihm: ‚Sieh zu, daß es das letztemal war.' Kommt aber der Diebstahl zum zweitenmal vor, dann stellt das Kollektiv unbedingt die Frage seines Ausschlusses.
Diese Härte ist die große Humanität, die man einem Menschen erweisen kann. Dieses Problem wird mit arithmetischer Genauigkeit gelöst. Einen Dieb im Kollektiv belassen bedeutet unbedingt, den Diebstahl zu fördern,"... (Makarenko 1974: 444)

521 „Makarenko heiratete 1927 die Vorsitzende der Kommission für minderjährige Rechtsverletzer in der Charkower Bezirksabteilung für Volksbildung, Galina Stachievna Sal'ko (1891 - 1962), die nach seinem Tode die Ausgabe seiner Schriften betreute." (Originalfußnote bei Anweiler)

herrschenden reformpädagogischen Pädologie dar. Er warf ihr vor, hohe und vage Ziele und Ideale, Freiheit und Liebe zu empfehlen, aber keine Handlungsanleitungen, Hilfen und *Techniken* zu haben, vor allem zu kritisieren und zu hindern, den Praktiker aber nur mit unbrauchbaren, abstrakt-akademischen Formeln abzuspeisen und ihn dann im Stich lassen. Die Pädologie sei eine am grünen Tisch entstandene, unpraktikable Theorie von Intellektuellen, die sie selbst - auch aus Angst vor den gewalttätigen Zöglingen - nicht praktizieren wollten und könnten, sei bloß eine hohle Phrase. Im *Poem* beschrieb er nachträglich seine verzweifelte vergebliche Suche in der pädagogischen Literatur nach konkreten Hilfsmitteln, Techniken und Patentrezepten in den Anfangswochen der Gorki-Kolonie:

„Das Hauptergebnis dieser Lektüre war für mich die feste Gewißheit (!), von der ich plötzlich unerschütterlich (!) überzeugt war, daß ich mit all (!) diesen Büchern keinerlei (!) Wissenschaft in meinen Händen hatte und auch keine Theorie, daß die Theorie erst aus der Summe der sich vor meinen (!) Augen abspielenden realen Erscheinungen abgeleitet werden müsse." (Makarenko 1970: 29 f.; Ausrufezeichen von mir)

Und im Frühling 1922:

„Mich empörte es, wie schlecht die Technik der Erziehung ausgebildet war, und mich empörte meine technische Ohnmacht. Mit Widerwillen und Erbitterung dachte ich an die pädagogische Wissenschaft.

Wieviel Jahrtausende besteht sie schon! Welche Namen, welch glänzende Gedanken! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere. Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertigwerden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik - einfach nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan." (Makarenko 1970: 119)

Während seiner praktischen pädagogischen Tätigkeit scheint Makarenko anfänglich kein Gegner, sondern eher ein Anhänger der Pädologie gewesen zu sein. Die (im wesentlichen auf Makarenko selbst zurückgehenden) Berichte über seine Arbeit dort stellen ihn aber stets als entschiedenen Gegner der Pädologie dar. Die folgende Beschreibung der Arbeit Makarenkos kommt gar nicht darumherum, sich auf diese - offenbar weitgehend falschen - Berichte zu stützen, also nicht über die tatsächliche Arbeit Makarenkos zu berichten (über die relativ wenig bekannt ist), sondern ersatzweise über die literarische Fiktion.

20.6. A. S. Makarenko in der Gorki-Kolonie und Dzierzynski-Kommune

Um einen Eindruck von Makarenkos Wirken zu geben, werden zunächst in diesem Kapitel (20.6.) die äußeren Ereignisse der Gorki-Kolonie (oder Gor'kij-Kolonie) zusammengefasst. Die - problematische - Hauptinformationsquelle dafür ist Makarenkos Roman *Ein Pädagogisches Poem*. Danach folgt die Darstellung seiner allgemeinen pädagogische Konzeption, die sich im Rahmen dieser Ereignisse herausbildete (Kapitel 20.7.) und seiner Selbstverwaltungskonzeption im Besonderen (Kapitel 20.8.).

20.6.1. Das erste Jahr der Gorki-Kolonie 1920/21

Im ersten Weltkrieg und im anschließenden Bürgerkrieg und Interventionskrieg war in Rußland und der Ukraine eine in Europa beispiellose Kinderverwahrlosung entstanden, der mit notdürftigen Kinderkolonien begegnet wurde. Einer der vielen sozialpädagogisch völlig unausgebildeten Kolonieleiter war Anton Semjonowitsch Makarenko. 1888 geboren, übte er nach einjähriger Lehre schon als Siebzehnjähriger (1905) den Beruf des Volksschullehrers aus, um nach einem Lehrerstudium dann 1917 erst Lehrer, dann Schulleiter an höheren Elementarschulen zu werden.

Auf Drängen des Gouvernementvolksbildungsamtes[522] (=Schulamt) gründete und leitete er ab 1920 eine *Kolonie für minderjährige Rechtsverletzer*, insbesondere für kriminelle, streunende Kriegsverwahrloste. Seine pädagogische Arbeit in dieser *Gorki-Kolonie* beschrieb er später im 700-Seiten-Roman *Ein Pädagogisches Poem*, auf das sich diese Darstellung weitgehend stützt, und in einigen weiteren Werken.[523]

---

522 Wesentlichen Anteil an Makarenkos Bestellung zum Leiter der Gorki-Kolonie hatte seine langjährige Geliebte Elizaveta Feodorovna Grigorovic, die Frau des Ortsgeistlichen, die als Erzieherin *Jekaterina Grigórjewna* eine der meistgenannten Personen im *Poem* ist (vgl. Dunstan 1984: 70; Nezinskij 1969: 59).

523 Die folgende Aufstellung der Zöglings-Anzahl Makarenkos im Lauf der Jahre mag einen Eindruck von der zeitlichen Entwicklung geben: (vgl. Hillig u. Weitz 1971: 54, 58)

Jahr	Gorki-Kolonie		Dzierzynski-Kommune
1921		30	- -
1922		50	- -
1924		100	- -
1925		130	- -
1926	nach Vereinigung mit Kurjaz	330	- -

Zusammen mit zwei jungen Erziehern, vier 18jährigen bewaffneten Räubern sowie zwei jungen Dieben **eröffnete Makarenko im Dezember 1920**[524] **die Gorki-Kolonie** in den Ruinen einer alten Anstalt, 6 km von Poltawa entfernt an der Landstraße nach Charkow. Die Pädagogen waren völlig hilflos und fürchteten um ihr Leben, denn die umzuerziehenden Jugendlichen stahlen, zerstörten, waren höhnisch und frech, verweigerten jegliche Arbeit und kamen und gingen, wann und wohin sie wollten. Schon nach einer Woche wurde der erste wegen Raubmord verhaftet. Sie

„spielten demonstrativ mit ihren finnischen Messern und erkundigten sich spöttisch nach unseren Habseligkeiten" (Makarenko 1970: 30).

Makarenko wollte unter keinen Umständen nachgeben. Doch er suchte in der pädagogischen Literatur vergeblich nach Rezepten für seine Probleme.

„Ich war auf alles gefaßt und beschloß, mein Leben so teuer wie möglich zu verkaufen. In meiner Tasche hatte ich ja noch den Revolver." (Makarenko 1970: 31)

Als ein Zögling (wohl im Januar 1921) bei einer Arbeitsverweigerung Makarenko auch noch duzte und ihn so zutiefst beleidigte, prügelte der körperlich weit unterlegene Makarenko den völlig Verblüfften in ohnmächtiger Wut. Seitdem fügten sich die Jugendlichen seinen Anordnungen und begannen langsam, ihn als ihren Führer anzuerkennen und als ihren Helden zu verehren. Makarenko drohte seitdem häufiger. Obwohl sie sämtlich kräftiger als Makarenko waren, fürchteten die Jugendlichen seine Prügel weit mehr als Polizei und Gefängnis. Makarenko sah zwar die Illegalität und Unsinnigkeit von Prügeln im Prinzip ein, war andererseits aber beeindruckt von ihrem Erfolg, und wurde „fest entschlossen, Diktator zu sein, wenn ich's auf andere Weise nicht schaffte." (Makarenko 1970: 33)

Die Kolonie war ebenso wie das ganze Land unglaublich arm, es mangelte an allem, vor allem an Nahrung, Kleidung, Schuhen (im russischen Winter!) und Heizmaterial. Durch Bettelei und Betrug erbeutete Makarenko einige Lebensmittel, trotzdem blieb der Hunger. Die Jugendlichen stahlen weiterhin sowohl bei den umliegenden Bauern als auch aus den spärlichen Nahrungsvorräten der Kolonie, ebenso Bettzeug, Geschirr, Werkzeug und

1927	360	Herbst: Eröffnung	60
1928	400		150
1931	- -	Herbst: Verdoppelung auf	300
1935	- -	Juni:	500

524 Dies Kapitel ist im wesentlichen eine Kurz-Zusammenfassung des *Teils 1* von Makarenkos Hauptwerk *Ein Pädagogisches Poem*. Ich beschränke mich auf die Gorki-Kolonie, und hier vor allem auf die frühen Jahre, in denen Makarenko seine Konzeption entwickelte und festigte. Die Zeitangaben lassen sich einigermaßen rekonstruieren, da der Roman chronologisch angelegt ist und gelegentlich auch Zeitangaben eingestreut sind.

das (zur Lebensmittelproduktion benötigte!) einzige Pferdegeschirr der Kolonie, das sie in der Stadt verkauften. Makarenko versuchte vergeblich, in ihnen ein gemeinsames Interesse am Schutz des gemeinsamen Kolonieeigentums zu wecken. Die Jugendlichen fühlten sich nicht als Eigentümer, sahen den Diebstahl als Sport an und empfahlen Makarenko bewaffnete Wächter. Makarenko stand nun selbst nachts mit seinem Revolver Wache im Hof.

„Die Wächter muß man bezahlen, und arm sind wir ohnehin. Die Hauptsache aber ist: Ihr müsst die Herren im Haus sein." (Makarenko 1970: 45)

„Wütend schrie ich in den Schlafsaal: ‚Was seid ihr eigentlich? Menschen oder ...' ‚Wir sind dufte Jungens!' ertönte es von einem der hinteren Betten. ‚Ganoven sind wir!' ‚Ihr? Ganoven wollt ihr sein? Ganz gewöhnliche Frischlinge seid ihr, bestehlt euch selbst. Jetzt sitzt ihr da ohne Speck. Der Teufel soll euch holen!" (Makarenko 1970: 43, Auslassung im Original)

Als Makarenko im Februar 1921 ein großer Geldbetrag gestohlen wurde, sorgten die Jungen bereits für die anonyme Rückgabe, weigerten sich aber, den Dieb zu nennen.

Im Februar 1921 trafen zwei weitere Erzieher sowie 15 Kinder und eine ältere, bald sehr beliebte Wirtschafterin ein, die in der armen Kolonie nichts zu bewirtschaften vorfand und sehr bald wieder abreiste. Die Jungen, die ihr bereitwilligst beim Packen halfen, raubten sie heimlich völlig aus. Nach langem Herumschreien konnte Makarenko den Anstifter ermitteln: einen älteren Jugendlichen, vor dem sich alle fürchteten und den sie auch darum nicht hatten verraten wollten.

„Endlich hatte ich das Übel an der Wurzel gefasst! Ich brachte Burun vor das Volksgericht, das erste Gericht unserer Kolonie. Im Schlafsaal saßen auf Betten und Tischen die zerlumpten, ungewaschenen Richter." (Makarenko 1970: 46)

Makarenko geißelte in anklagenden Worten den scheußlich gemeinen und feigen Raub an der wehrlosen, liebevollen alten Frau, die ihnen doch so freundlich geholfen hatte. Die Jungen - einschließlich der Mittäter - waren empört über Burun, setzten ihm kräftig zu und forderten seine Bestrafung: „Durch deine Schuld haben wir gehungert!" (Makarenko 1970: 47). Nach anfänglichem Drohen und Leugnen gestand er alle Diebstähle und bat Makarenko, ihn zu bestrafen.

„Ich wußte nicht, was ich mit ihm machen sollte. Er war in die Kolonie gekommen, weil er einer Diebesbande angehörte, von der ein großer Teil, die Erwachsenen, erschossen worden war; er war siebzehn Jahre alt.

Schweigend stand Burun an der Tür. Ich saß am Tisch und mußte mich zusammennehmen, um nicht einen schweren Gegenstand nach ihm zu werfen und so die Unterhaltung zu beenden.

Schließlich hob Burun langsam den Kopf, sah mir fest in die Augen und sagte langsam, jedes Wort betonend und nur mit Mühe das Weinen unterdrückend:

‚Ich werde ... nie wieder ... stehlen.'

‚Du lügst! Das hast du schon der Kommission versprochen.'

‚Das war nur die Kommission, aber jetzt sind ... Sie es. Bestrafen Sie mich, wie Sie wollen, aber jagen Sie mich nicht aus der Kolonie.'

‚Was hält dich hier?'

‚Ich bin gern hier. Man lernt hier etwas, und ich will lernen. Ich habe gestohlen, weil ich immer fressen wollte!'

‚Schön. Drei Tage wirst du bei Wasser und Brot sitzen. Und laß mir Taranez in Ruhe!' ‚Gut'" (Makarenko 1970: 48, Auslassungen im Original).

Die Tür des Gefängnisses blieb unverschlossen und unbewacht.

Die Kolonie lag nur gut 1 km von der großen Hauptstraße Kiew-Charkow entfernt, an der bewaffnete Banden allnächtlich Raubüberfälle begingen. Nachdem auch das Koloniefuhrwerk überfallen worden war, organisierte Makarenko mit Knüppeln und Revolver bewaffnete Geleitzüge für das Fuhrwerk sowie Räuberjagden, bei denen diverse Leichen gefunden und wirklich ein Bandit gefasst wurde. Die Kolonisten unterstützten auch den Förster, indem sie Holzdiebe im umliegenden Wald festnahmen (und das gefällte Holz und die Axt als eine Art Prämie behielten). Der abenteuerliche und interessante gemeinsame Kampf gegen die Diebstähle anderer trug in den folgenden Monaten wesentlich zur Gemeinschaftsbildung, der Entstehung eines *Kollektivs* bei.

Dabei entdeckten sie im März 1921 ein schon als Steinbruch benutztes, verfallenes Adelsgut, das die Behörden nach einigen Bemühungen der Kolonie mitsamt 65 ha Land und Geld zum Wiederaufbau zur Bewirtschaftung übergaben.

Die Kolonie ergatterte im April 1921 ein herrenloses Pferd und begann mit einem selbstverfertigten Behelfspflug, 5 ha Hafer anzubauen. Der von Enteignung bedrohte Dorfschmied rettete seine Schmiede in die Kolonie und arbeitete für sie, bis er - wie von Anfang an geplant - im Juni / Juli 1922 weggejagt und seine Schmiede behalten wurde (Makarenko 1970: 67; 166). Ein Tischler sowie ein aus einer Irrenanstalt entlassener Stellmacher wurden eingestellt, bauten für die Kolonie einen Wagen, arbeiteten auch für die Bauern der Umgegend und verdienten so für die Kolonie erstes Geld.

Makarenkos Wahl in den Poltawaer Stadtsowjet im Jahr 1921 wird im Pädagogischen Poem nicht erwähnt, wohl aber im Datenanhang zu Makarenko (1970: 788).

20.6.2. *Die Notzeit 1921/22*

Die Zeit vom Frühling 1921 bis Ende 1922, insbesondere das Jahr 1922 war äußerst hart und voller Katastrophen[525] . Makarenko riskierte mehrfach seine eigene Existenz und die der Kolonie, sowohl durch seine Pädagogik wie auch durch seine kriminellen, aber überlebensnotwendigen Beschaffungsaktionen, die auch seine Nerven angriffen. Er verzweifelte und litt auch an seiner pädagogischen Ohnmacht: Im Frühling 1922 beging er beinahe Selbstmord, als er erfuhr, daß ein Kolonist als Straßenräuber arbeitete.

Vor allem in dieser Notzeit entstand Makarenkos Erziehungskonzeption. Am Ende dieser Zeit waren Normalisierung, Stetigkeit, Routine, und wirtschaftliche Leistung erreicht, der schlimmste Mangel war überwunden, der Aufbau erfolgreich abgeschlossen, und das durch Disziplinierung, Militarisierung, Tradition und eine spezifische Selbstverwaltung bestimmte *Makarenko-Modell* der Erziehung war im wesentlichen fertig. Es hatte allerdings auch nur wenig Ähnlichkeit mit anderen Kinderrepubliken.

Die Aufnahme einer neuen Gruppe Jugendlicher aus den besiegten Bürgerkriegsarmeen machte die Kolonie im April 1921 wieder zum Räubernest. Persönliche Streitereien und Feindschaften, Schlägereien, gefährliche **Messerstechereien** waren an der Tagesordnung, Erzieher wurden allerdings nicht mehr bedroht. Makarenko setzte seine gebieterische Autorität im Einzelfall erfolgreich ein, sammelte die Waffen ein und schlug Messerstecher nieder, meist beendete bereits sein Erscheinen die Messerstechereien. Nach einem Mord warf er die schlimmsten Messerstecher aus der Kolonie.

Alkohol wurde in der Kolonie zum Problem. Im April 1921 führte die Kolonie in ihrer Nachbarschaft mit polizeilicher Genehmigung Aktionen gegen die (verbotene, aber allgemein übliche) Schnapsbrennerei der Bauern durch: Die Höfe der Nachbarn wurden durchsucht und alle Schnapsflaschen und Destillationsgerätschaften zerschlagen.

Beim **Kartenspiel** verspielten die Jugendlichen untereinander ihr Essen, ihre Kleidung oder tägliche Dienste etc., wodurch manche zu Hunger oder zum Diebstahl gezwungen wurden, während andere große Mengen Geld und Zukker ansammelten. Makarenko verbot das Glücksspiel, beschlagnahmte die Gewinne und agitierte gegen die Ausplünderung der Kameraden:

---

525 Diese Zeit war im ganzen Land katastrophal! 1921/1922 herrschte eine verheerende Hungersnot, in der Hunderttausende oder gar Millionen Menschen verhungerten. Auch halbierte man Mitte 1922 (weil die Kosten untragbar wurden) die Zahl der öffentlich betreuten Kinder einfach auf gut 252.000 und warf den Rest wieder auf die Straße (vgl. Maklezerow 1929: 318). Die Arbeitskraft selbst der Kinder, Lehrer und Erzieher wurde zur Produktion benötigt, Heime wurden zur Subsistenzproduktion verpflichtet (vgl. Kapitel 20.3.3.).

„Es stellt sich heraus, daß keiner in der Kolonie den Schwachen verteidigt, also muß ich es tun. Ich kann nicht dulden, daß einer hungert und krank wird, nur weil er im Spiel eine schlechte Karte bekommen hat.“ (Makarenko 1970: 88)

Er beschrieb das Unglück eines wegen der Spielschulden aus der Kolonie geflüchteten Kameraden in so grellen Farben, daß die Jungen daraufhin die Haupt-Spieler zwangen, nicht eher zurückzukommen, bis sie den Flüchtling wiedergefunden hätten (sie fanden ihn am selben Abend). Ausbeutung der Kameraden durch Glücksspiel galt nun als verpönt.

Bei dem in der Kolonie nun populären brutalen Schlage-Spiel *Dieb und Denunziant* spielte Makarenko bewußt am härtesten und brutalsten, mußte entsprechendes einstecken und errang auch so die Anerkennung der Jugendlichen.

Die Kolonie hatte inzwischen eine ansehnliche **Büchersammlung**, die Kolonisten lasen viel, abends wurde vorgelesen, u. a. Gorki und Korolenko, gespielt oder Geschichten erzählt. Die Kolonie benannte sich beeindruckt nach Gorki.

Im Frühling und Sommer begann der erbitterte, oft gewaltsame **Kampf mit den Bauern** um die zum ehemaligen Adelsgut gehörigen Felder und Gebäude, den die Dorf- und Koloniejugendlichen auch mit Messern und Gewehren austrugen.

Wegen der allgemeinen Mißernte 1921, die im ganzen Land zu katastrophaler Hungersnot führte, verfügte die Kolonie Anfang 1922 über kein Pferdefutter mehr und nahm unbefugt einige Wagenladungen Heu und Hafer als **Naturalsteuer** an. Der zuständige Ernährungskommissar verzichtete darauf, Makarenko deshalb verhaften zu lassen.

Der Frühling 1922 begann mit systematischer **Quälerei** einiger Wehrloser und Schwacher, an denen man sich leicht abreagieren und risikolos als Held aufspielen und sein Geltungsbedürfnis befriedigen konnte. Man stahl ihnen Essen und Kleidung, brannte im Schlaf ihre Zehen an, schor sie kahl, bedrohte, prügelte, verhöhnte und hänselte sie heimlich. Die eingeschüchterten Opfer wagten keine Gegenwehr oder Beschwerde. Makarenko konnte nur mühsam gehindert werden, in einem Wutanfall die Hauptakteure halbtotzuschlagen. Einer gelobte Besserung und erhielt als Strafe vier Tage bei Wasser und Brot, der andere verließ die Kolonie, kehrte aber später zurück.

„Ich konnte nach diesem neuen pädagogischen Sündenfall mein Gleichgewicht nicht wiederfinden.“ (Makarenko 1970: 118)

Makarenko zweifelte an seinen pädagogischen Vorstellungen und **verzweifelte an seiner technischen Ohnmacht**, war verbittert über die unbrauchbare pädagogische Wissenschaft, die ihm keine Rezepte und Techniken lieferte.

„Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere. Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertigwerden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik - einfach nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan.“ (Makarenko 1970: 119)

Mitte April 1922 hielt Makarenko auf dem Lehrerkongreß einen **Vortrag über seine Ansichten zur Disziplin** (vgl. Kapitel 20.7.2.), der allgemein starkes Entsetzen hervorrief, das Volksbildungsamt als Träger der Kolonie sprach von *Folterkammer* und *Gendarmenexperiment*. Makarenko rechnete bereits mit der zwangsweisen Schließung der Kolonie (vgl. Makarenko 1970: 140 f.). Wegen Ungehorsam sollte Makarenko im Frühling 1922 **inhaftiert und** zeitweise seines Postens **enthoben werden**. Der Inspektor und der Leiter der Arbeiter-und Bauern-Inspektion, die dies in der Kolonie anordnen wollten, wurden von den wütenden Jugendlichen fast niedergestochen und flüchteten nur mit knapper Not (Makarenko 1970: 143 - 147).

Als eines der sechs Mädchen der Kolonie im April nach heimlicher Geburt ihr **Kind tötete**, sah Makarenko erneut das Ende der Kolonie nahe. Das Mädchen wurde von den Behörden zu Gefängnis verurteilt, die Strafe aber zur Bewährung in der Gorki-Kolonie ausgesetzt (Makarenko 1970: 130 f.).

Makarenkos militärtaktischer Unterricht mit Übungen im Kompaniemaßstab befähigte die Kolonisten, auch bewaffnete Feldwächter in die Flucht zu schlagen. In siegreicher Schlacht gegen die Polizei verhinderten die Kolonisten sogar eine Hausdurchsuchung (Makarenko 1970: 151 f.).

Die Kolonie verkam im Frühling 1922 zusehends zum **Diebesnest**, die Diebesabenteuer waren das Hauptinteresse der Jugendlichen und verdrängten alle pädagogischen Aktivitäten. Als einer der Jugendlichen als Räuber geschnappt wurde, konnte Makarenko gerade noch am Selbstmord gehindert werden. Die Kameraden prügelten den Räuber fast tot, reagierten selber aber nicht auf Makarenkos Vorhaltungen und stahlen weiterhin. Um die Kolonie zu retten, warf Makarenko die beiden Hauptorganisatoren aus der Kolonie und nahm ihnen dabei einen Revolver ab. Sie wurden Straßenräuber an der Landstraße.

Der beiderseitig wohlbegründete Haß zwischen Bauern und Kolonie wuchs, der Streit um den Besitz des Adelsgutes wurde auch im Sommer weiterhin gewalttätig ausgetragen.

Im Sommer 1922 **tauschte** Makarenko ein von der (enorm mächtigen) Arbeiter-und-Bauern-Inspektion nur *ausgeliehenes* **Pferd** unerlaubt gegen eine dringend benötigte Mähmaschine. Um Makarenko und die Kolonie nicht zu ruinieren, verzichtete der kürzlich nur knapp entkommene Behördenleiter, mit dem Makarenko sich inzwischen angefreundet hatte, schließlich auf sein Recht. (Makarenko 1970: 162 - 177).

Im (Spät-) **Sommer 1922 wurde** *innerhalb* **der Kolonie kaum noch gestohlen**, die Älteren machten den Neulingen bald klar, daß ein Dieb es nicht so sehr mit dem Leiter, sondern vor allem mit den völlig mitleidslosen Kameraden zu tun bekäme. Allerdings wurde dafür aber umso mehr, professionell-perfekter und hochorganisiert in Bauernkeller eingebrochen und von Bauernfeldern gestohlen. Makarenko schützte die Diebe zwar nach außen, bekämpfte sie aber innerhalb der Kolonie.

20.6.3. Die Entstehung der Selbstverwaltung

Der Hinauswurf der beliebten Kameraden und Anführer beendete zwar die Diebstähle, verstörte und verwirrte das Kollektiv im Spätherbst 1922 aber stark. Landwirtschaftlicher Mißerfolg kam hinzu, und erneut zweifelten Makarenko und die Erzieher mutlos und hoffnungslos am ganzen Erziehungskonzept und glaubten nicht mehr an den Erfolg.

Relativ plötzlich setzte Makarenko verstärkt Disziplin und militärische Formen als Mittel ein:

Makarenko unterdrückte nun die *übliche Schlappheit des Intellektuellen* durch betont sicheres äußeres Auftreten, Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin, verlangte von der Kolonie *unbarmherzig* Leistung, Präzision, und Pünktlichkeit. Er verstärkte auch *instinktiv* den militärischen Unterricht auf täglich 1 - 2 Stunden nach der Arbeit: Mit echten Gewehren wurden in Geländeübungen Bajonettangriffe geführt und Schützenketten eingeübt (Makarenko 1970: 198, 199). Die verängstigten Bauern rüsteten zur Verteidigung.

„So nahm bei uns das militärische Spiel seinen Anfang, das später eines der Hauptmotive in unserer ganzen Sache wurde.

Vor allem bemerkte ich den guten Einfluß einer richtigen militärischen Haltung. Das Äußere des Kolonisten veränderte sich völlig; er wurde stattlicher und schlanker, flätzte sich nicht mehr auf den Tisch, lehnte sich nicht mehr an die Wand, stand ruhig und frei, ohne sich zu stützen. Ein neuer Kolonist unterschied sich bereits merklich von einem älteren. Der Gang der Jungen wurde sicherer und federnder, den Kopf trugen sie höher und hatten nicht mehr die Angewohnheit, die Hände in die Taschen zu stecken.

In ihrer Begeisterung für die militärischen Übungen ersannen die Kolonisten selbst viel Neues, das ihrer natürlichen kindlichen Neigung zum Matrosen- und Soldatenleben entsprang. Damals wurde in der Kolonie die Regel eingeführt, daß jeder Auftrag mit einem ‚Jawohl!‘ beantwortet werden mußte, wobei diese ausgezeichnete Formel durch den Pioniergruß unterstrichen wurde. Damals wurden in der Kolonie auch Trompeten eingeführt.“ (Makarenko 1970: 200)

„Als das Gouvernements-Volksbildungsamt von unserer militärischen Passion erfuhr, wurde das Wort ‚Kaserne' für lange Zeit unser Spitzname.
Es machte mir schon nichts mehr aus." (Makarenko 1970: 200)

Um den 1. **Januar 1923** herum wurden Tagesbefehle, **Abteilungen und Abteilungskommandeure** eingeführt (Makarenko 1970: 213; 216 f.).

Auch Makarenko selbst veränderte sich: die Veränderungen brachten

„den letzten Rest von Niedergeschlagenheit und grauer Schwermut zum Verschwinden. Nur lachte ich seltener, und sogar die lebendige innere Freude hatte nicht mehr die Kraft, meine äußere Strenge, die mir die Ereignisse und die inneren Erlebnisse Ende 1922 wie eine Maske aufgeprägt hatten, merklich zu mildern. Ich litt nicht unter der Maske, ich war mir ihrer kaum bewußt. Aber die Kolonisten sahen sie immer. Vielleicht wußten sie auch, daß es nicht mein wirkliches Gesicht war. Und doch machte sich in ihrem Verhalten zu mir ein übertrieben achtungsvoller Ton bemerkbar, eine leichte Befangenheit, vielleicht auch etwas Furcht, ich weiß nicht, wie ich es bezeichnen soll." (Makarenko 1970: 204)

Anfang 1923 schien die Krise und das verzweifelte Suchen nach einer pädagogischen Methode gelöst, innerhalb weniger Wochen entwarf Makarenko die Grundzüge seines Systems der Kollektiverziehung und Selbstverwaltung. Die Gorki-Kolonie war nun als *Musteranstalt für jugendliche Rechtsverletzer* direkt dem Ukrainischen Volkskommissariat für Bildungswesen unterstellt.

Seit 1922 bemühte sich Makarenko nachweisbar um den Ausbau der Gorki-Kolonie zu einer zentralen Einrichtung der UkrSSR für *minderjährige Rechtsbrecher*. Seine Pläne zur Vereinigung aller Heime zu einem riesigen *Kinderarbeitskorps* aus Hunderttausenden Heimkindern unter *seiner* Leitung (1926/27, 1934) scheiterten jedoch (vgl. Hillig 1980: 125, 132).

20.6.3.1. Zwei weitere mögliche Vorbilder: Foerster und George

Dieser recht plötzliche und starke Einschnitt um die Jahreswende 1922/23 fiel ungefähr zusammen mit einem schon nach sechs Wochen wieder abgebrochenen pädagogischen **Studium Makarenkos** (14. Oktober - 27. November 1922; vgl. Datenanhang zu Makarenko 1970: 788) und der **Gründung der Sowjetunion** (Ende Dezember 1922), die zu einer starken Umorganisation gerade der Kolonien führte, für die nun die neue Union zuständig wurde. Auch der durch die Einführung von militärischen Formen, Abteilungen und Kommandeuren markierte Einschnitt wurde im *Poem* (Makarenko 1970: 213) zunächst in den Winter zu Anfang des Jahres 1923 datiert[526].

---

526 An anderer Stelle (Makarenko 1970: 726) wird dieser Einschnitt allerdings mit Ende 1921 angegeben.

Ein Zusammenhang zwischen Makarenkos Studium einerseits und der Einführung von Selbstverwaltung andererseits liegt nahe. Falls Makarenko sich in seinem kurzen Studium intensiver mit der einschlägigen Literatur zur Moralerziehung und / oder mit der (amtlich und gesetzlich geforderten!) Selbstverwaltung von Kolonien und / oder Reformatorien beschäftigt hat, ist es sehr wahrscheinlich, daß er mit den Schriften oder Ideen von **F. W. Foerster** sowie von **W. R. George** Bekanntschaft gemacht hat. Es erscheint mir wahrscheinlich, daß Makarenko Teile seiner Kollektiverziehungs-Konzeption hier übernommen hat.

Denn Foerster[527] gehörte (insbesondere mit seinem Hauptwerk *Schule und Charakter*) zu dem runden Dutzend der international führenden Reformpädagogen, die in Rußland zu den einflussreichsten Autoren zählten (vgl. Anweiler 1964: 45). Foerster war dabei der für moralische Umerziehung und für Selbstverwaltung international führende, also für Makarenkos Selbstverwaltung der *zuständige* Pädagoge.

Foersters und Makarenkos Selbstverwaltungskonzepte sind durchaus ähnlich und stehen damit in deutlichem Gegensatz zu den psychoanalytisch orientierten Selbstregierungs-Praktikern wie Lane, Wills, Neill und Bernfeld. Beiden geht es um normative Erziehung und Charaktererziehung, vor allem um Willensbildung. Beide bedienen sich weitgehend ähnlicher Methoden. Die Ziele, Normen und Werte liegen dabei von vornherein bereits undiskutierbar als zweifelsfrei richtig fest, und der Erzieher kennt (oder definiert) diese richtigen Ziele und muß sie nur noch in der Psyche der Zöglinge verankern.

Trotz gegensätzlicher politischer Ideologie und Weltanschauung (christliche-abendländische Kultur einerseits gegen Bolschewismus andererseits) erscheinen die Inhalte relativ leicht austauschbar, die beim Jugendlichen zu erzeugende Persönlichkeit ist bei beiden sehr ähnlich: Es geht um Härte und heldenhafte Askese zugunsten höherer Ziele, um Gehorsam, Disziplin, völlige Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle, Würde, Sitte, Tradition, Ehre, Moral, Tugenden, Härte und Abhärtung, eine gewisse Genußfeindschaft und Askese (soldatisch-einfaches Leben).

Erziehung ist hier ein *Macht*-Kampf zwischen Erzieher und Zögling, in dem der Erzieher durch *subtiles*, möglichst nicht *offen*-gewaltsames Aufzwingen seines Willens, etwa durch unwiderstehliche Forderungen, Suggestion, Beeindrucken, Lohn, Spott etc. die unbedingte psychische Herrschaft über den Zögling zu gewinnen sucht. Erziehung erscheint vor allem als *Technik* und *Methode*, mit der der noch unvollkommene, schlechte, naturwüchsige Mensch von heute durch gezieltes An-Erziehen erwünschter Ei-

527 Der heute zu Recht vergessene Foerster (vgl. Kapitel 5) zählte seinerzeit zu den einflussreichsten pädagogischen Autoren überhaupt!

genschaften (Lenkung, Kontrolle, Beeinflussung) in den noch nach Plan herzustellenden zukünftigen *neuen Menschen* umgewandelt werden soll. Makarenko fasst dies häufig in militärische Begriffe wie Gefechtsaufklärung, Angriff, Überraschungstaktik, Frontalangriff, Umgehung, Eroberung, Explosion etc. Auch Strafe kann dabei vorkommen, aber als untergeordnete Methode, nicht als Haupterziehungsmittel.

Es geht um Erziehung zum Gehorsam (nicht zum Ungehorsam wie bei Lane, Wills und Neill). Jeder Konflikt wird primär als ein Macht- und Autoritätskonflikt behandelt, nicht primär als Sachproblem (wie bei den psychoanalytischen Selbstregierungs-Praktikern), die Tatsache des Ungehorsams, der Mißachtung der *Disziplin* und *Autorität an sich* wird als viel schlimmer gewertet als die tatsächlichen eigentlichen Tatfolgen (wie unerledigte Arbeiten etc., vgl. Makarenko 1974: 67). Ein Konflikt kann nur durch Unterdrückung, Unterwerfung oder Trennung (Hinauswurf) enden: *love it or leave it*!

Der Erzieher fordert nicht die bloße Befolgung seiner Einzel-Befehle (passiven Gehorsam), sondern die Übernahme der gesamten Erziehungsziele, die *aktive* Zustimmung zum Zielsystem: sie müssen (!) freiwillig (!) wollen (!).

Die Jugendlichen **müssen** (durch Belehrung, Belohnung, Diskussion, Erlebnisse, Einsicht) die Notwendigkeit der (unumstößlich vorgegebenen) Disziplin, Sitte, Moral, Tugend, Ehre, des Gehorsams nachvollziehen, einsehen, verinnerlichen, und sie in Zukunft **freiwillig**[528] **aus eigener Einsicht und** (nun) **eigenem inneren Antrieb**, aus dem Selbstgefühl als freier Bürger oder Kommunarde heraus als *eigene* Forderung an sich selbst und an andere aktiv und froh vertreten. Nur parallel zum Fortschritt dieser Erziehung kann und muß ihnen zunehmend Selbstverwaltung gewährt werden, jeweils gerade so weit, wie die Erziehungsforderungen schon etabliert sind, so daß sie nicht mehr vom Erzieher selbst durchgesetzt werden müssen, sondern dies den Jugendlichen selbst übertragen werden kann.

Beide wollen die Selbstverwaltung lediglich als Mittel der Disziplinierung und Moralerziehung einsetzen, als Mittel zur Verstärkung des Erziehereinflusses, aber *auf gar keinen Fall* zur Etablierung einer demokratischen Selbstregierung, zur Entwicklung und Praktizierung unabhängiger *eigener* Vorstellungen der Jugendlichen.

W. R. George und seine Junior Republic (vgl. Kapitel 10) waren, auch wenn sie heute vergessen sind, in den Jahren um den Ersten Weltkrieg herum international äußerst populär, sowohl in Fachkreisen wie auch (wegen des Sensationseffektes eines *Kinderstaates*) in der breiteren Öffentlichkeit. Die Junior Republics (einschließlich des Little Commonwealth in England)

528 Vgl. hierzu auch die Rousseau-Zitate in Kapitel 5.

galten als die allermodernsten Reformatorien weltweit, hatten die radikalste Selbstregierung. Ein ebensolches Reformatorium, ultramodern und selbstverwaltet, sollte Makarenko führen, weshalb eine Beschäftigung mit den Junior Republics nahelag. Daß die George Junior Republic in irgendeiner (vermittelten) Weise Vorbild der Selbstverwaltung auch der ukrainischen Kinderkolonien war, kann kaum bezweifelt werden. Möglicherweise war sie aber auch (zusätzlich) ein direktes Vorbild für Makarenko.

Die chaotischen und entbehrungsreichen Verhältnisse der frühen Gorki-Kolonie erinnern schon äußerlich stark an die Frühzeit der George Junior Republic: der kleine Anfang in den ruinierten Gebäuden, das anfängliche engste Zusammenleben von Jugendlichen und Erziehern unter härtesten Entbehrungen, die sehr harten, gewalttätigen, stark verwahrlosten Jugendlichen, die extrem dramatische und entbehrungsreiche Chaosphase am Anfang, die anfänglichen verzweifelten Versuche des Leiters, *gewaltsam* Ordnung zu schaffen, und sein Bestreben, die Jugendlichen *in ihren eigenen Werten* zu übertrumpfen[529].

Auch die Verfolgung von Verbrechern außerhalb des Heims zur Integration der Gruppe und zur Förderung des Rechtsbewußtseins, das Ansetzen am kollektiven Eigeninteresse, beginnend mit einer *Gerichts*sitzung gegen die Diebstähle *im* Heim, gefolgt von einer Phase gespaltenen Rechtsbewußtseins, wo nach innen bereits Recht und Gemeinschaft gelten, nach außen aber hemmungslos gestohlen wird, ist bei George und Makarenko ähnlich, ebenso wie auch die starke Betonung der produktiven, rentablen nutzbringende Arbeit (Nothing without Labour), des Aufbaus der gesamten Erziehung auf den Zwängen und Notwendigkeiten der Ökonomie, und schließlich die *Industrialisierung* der Arbeit zur Finanzierung des Heims.

Es wäre sehr interessant, zu erfahren, woher Makarenko zu der Vorstellung kam, sein Heim als einen Staat oder ein Land mit eigener Verfassung anzusehen, der *Verfassung* ***des Landes*** *FED*[530]. Es erscheint nahezu sicher,

---

529 Im Gegensatz zu Lane, der hier bewußt Verlierer war und durchgängig andere, eigene Werte vertrat, bemühten sich George und auch Makarenko erfolgreich, in Machtkämpfen die eigene Härte zu beweisen und noch härter und brutaler sein zu können als die Jugendlichen. Sie errangen so Ansehen und schließlich die Stellung als bewunderte Führerfigur der Bande.

530 Zur Verfassung wird in der Makarenko-Ausgabe erläutert: „Wenn Makarenko von der *Verfassung* spricht, so meint er damit ein von ihm selbst verfaßtes Dokument, das die Rechte und Pflichten der Zöglinge und der Selbstverwaltungsorgane, das System der Verbindungen und Abhängigkeiten in der Kolonie festlegte. Das Manuskript der *Verfassung* der Maxim-Gorki-Kolonie ist nicht auffindbar. Erhalten ist jedoch die *Verfassung* der Felix-Dzierzynski-Kommune. Da in der Methodik der Organisierung des Erziehungsprozesses und des Aufbaus des Kollektivs in beiden Einrichtungen eine vollständige Kontinuität bestand, läßt sich aus dem Wortlaut der *Verfassung* der Kommune eine klare Vorstellung von der *Verfassung* der Kolonie gewinnen." (in Makarenko 1970: 783, Anm. 18)

daß diese Vorstellung - auf welchem Umweg und über welche Vermittlung auch immer (auch Foerster erwähnt sie kurz) -, ihren Ursprung letztlich in der George Junior Republic hat. George wie Makarenko versuchten, mit ihrer Pädagogik an das (jeweilige) politische System anzuknüpfen und ganz bewußt auf den (betont bejahten! jeweilig bestehenden) Staat hin zu erziehen, wobei sie ihr Heim (fälschlich) als *ganz normales Arbeitskollektiv* bzw. als *Dorf wie jedes andere* sahen. Neben dieser vaterländischen Identifikation ist beiden auch eine militärische Komponente gemeinsam: uniformierte bewaffnete Jugend-Kompanien mit Exerzier- und Gefechtsübungen. Und ebenso der Versuch, eine landesweite Föderation gleichartiger Heime zu gründen. Beide Einrichtungen wurden nach einer extrem chaotischen Anfangszeit, in der die Gründer mehrfach ihre Existenz riskierten, später zu sehr (!) geordneten Einrichtungen. Beide hatten koedukative Heime, was recht selten ist.

Beide betonten, daß die *gesamte* Gewalt bei den Jugendlichen liegen sollte und die Erwachsenen keinerlei Vorrechte haben sollen. Beide griffen trotzdem ein, George jedoch gegen seine eigentliche Überzeugung, so daß er sich Eingriffe selbst kaum eingestand, Makarenko dagegen systematisch und bewußt, wenngleich so indirekt, daß die Selbstverwaltung nicht gestört wurde.

Beide gingen aus von einfachen vorfreudianischen psychologischen Vorstellungen, beide arbeiteten stark intuitiv, betonten stark die Notwendigkeit von Strafen, und daß Diebe in ihren Heimen nicht so sehr in Konflikt mit dem Leiter, sondern mit den Kameraden gerieten (was ebenfalls unüblich ist). Trotz einer (theoretisch) eher brutalen Erziehungsphilosophie bauten sie tatsächlich herzliche, liebevolle, persönliche, emotionale Beziehungen zu ihren Jugendlichen auf.

Allerdings gibt es auch deutliche Unterschiede: Der Disziplin-, Militär- und Kollektiv-Begeisterung bei Makarenko steht bei George ein starkes Freiheitspathos und eine betonte Vereinzelung der Jugendlichen gegenüber.

„Anfangs hatten wir keine Verfassung. Die Kommandeure wurden von mir ernannt, aber je näher der Frühling kam, desto häufiger hielt ich Beratungen der Kommandeure ab, denen die Jungen bald einen neuen und schönen Namen gaben: Rat der Kommandeure. Bald hatte ich mich daran gewöhnt, wichtige Entscheidungen nicht ohne den Rat der Kommandeure zu treffen. Allmählich ging auch die Ernennung der Kommandeure an den Rat über, der sich nunmehr auf diese Weise ergänzte. Die Wahl der Kommandeure durch die Kolonisten und ihre Rechenschaftspflicht vor den Zöglingen waren Dinge, die wir nicht so bald erreichten; ich hielt indessen solche Wählbarkeit niemals und halte sie auch heute noch nicht für eine sonderliche Errungenschaft.“ (Makarenko 1970: 217 f.)

20.6.4. Die Kolonie nach 1922

Auf die Notzeit 1921/1922 folgte eine relativ (!) ruhige Aufbauphase mit bescheidenem (!) Wohlstand. Einige Pferde, Kühe und eine Schafherde wurden angekauft und Neubauten erstellt. Die am 3.10.1923 endgültig auf das inzwischen weitgehend renovierte ehemalige Adelsgut *Trepke* umgezogene Kolonie zählte nach den 40 Neuaufnahmen vom Sommer / Herbst 1924 120 Kolonisten. Schon im Sommer 1922 war ein außerordentlich fähiger, effektiver und genauer Agronom[531] eingestellt worden, der die Landwirtschaft des ehemaligen Adelsgutes Trepke nach modernsten Erkenntnissen organisierte. Das Gut entwickelte sich rasch zu einer gutgeführten großen modernen Farm, auf der die Jugendlichen wie gewohnt in Abteilungen arbeiteten.

Leistung, Ordnung, Effektivität, **Disziplin und militärische Formen** spielten von nun an in der Kolonie eine immer größere Rolle. Begriffe wie *Kolonie-Ehre*, *Heroismus* und *nicht jammern* (was immer auch geschieht) wurden wichtig. Es gab: Uniformen, Paradeuniform, Fahne, Fahnenbrigade, Fahnengruß, Fahnenehrung, Anzugsordnung, Märsche im Gleichschritt, Parade, Stillstehen, Antreten, militärischen Gruß und Haltung, Appell und Stubenappell, Befehl und Gehorsam, Kommando, Unterordnung, Meldungen, Rapporte, Dienstplan, Tagesbefehle, Antrete- und Marschordnung, Marschmusik, eigene Militärmusik, Trompetensignale, das in halbjähriger Lehre direkt beim Militär erlernte militärische Trommeln, etc.

Makarenko zeigte nun eine deutliche Vorliebe für *soldatische Menschen* und stellte sie auch gern als Erzieher ein. Er und die Kolonie schlossen auch Freundschaft mit der GPU.

Im Sommer 1923[532] konnte durch Fürsprache des Ukrainischen Volkskommissariats für Bildungswesens eine Komsomolgruppe gegründet werden.

Nach dem Erreichen eines bescheidenen Wohlstandes und der Errichtung einer inneren Ordnung fehlten nun weitere große Herausforderungen. Im Mai 1925 tauchten erneut vage Umzugspläne auf, und nach vielen vergeblichen Verhandlungen **übersiedelte die Gorki-Kolonie** Anfang **Mai 1926 nach Kurjash** (oder Kurjaz) bei Ryshow, 8 km westlich von Charkow. Die 120 Kolonisten übernahmen eine heruntergekommene, völlig verdreckte und

---

531 Der Agronom heißt im *Poem* Schere und hieß in Wirklichkeit N. E. Fere (vgl. Pecha 1969: 75).

532 So schreibt zumindest Makarenko (1970: 239). Normalerweise waren Komsomolgruppen in Rechtsbrecherkolonien nicht möglich. Auch das Datum ist deutlich vorverlegt, die Komsomolgruppe wurde tatsächlich erst 2 Jahre später gegen Makarenkos Widerstand gegründet. Siehe dazu Kapitel 20.5.

verwahrloste Kolonie mit 280 Jugendlichen, in der Diebstahl, allgemeine Auflösung und Terror regierten.

Makarenko beschrieb diesen *Angriff auf Kurjash* in militärischen Begriffen, wobei er sich selbst als den Feldherrn Napoleon sah.

20.6.5. Entlassung und weiterer Lebensweg Makarenkos

20.6.5.1. Entlassung 1928

Im April 1928 berichtete der führende Pädologe A. B. Zalkind in der ukrainischen Komsomol-Zeitschrift *Dytjacyj ruch*, daß die von der lokalen Komsomolorganisation in Charkow eingerichtete Kommission zur Untersuchung von Übergriffen in Kinderheimen herausgefunden habe, daß in der Gorki-Kolonie körperliche Züchtigung angewandt wurde[533] . Zalkind warf Makarenko außerdem vor, in der Kolonie keine Pionier-Gruppe (für die 10 - 14jährigen) eingerichtet zu haben. Diese Vorwürfe wurde dann von Lenins Witwe Nadesha Krupskaja auf dem 8. Komsomolkongreß im Mai 1928 unionsweit offen bekanntgemacht, allerschärfstens kritisiert und mit der Forderung nach Abschaffung des Kommandeurssystems und der Ersetzung Makarenkos durch ein Parteimitglied verbunden. Hinzu kam ein Streit mit dem Ukrainischen Volksbildungskommissariat,

„das auf der Übernahme des damals in der Republik verbindlichen Systems der **Zöglingsselbstverwaltung** - mit einem von der Vollversammlung *gewählten* Kinderexekutivkomittee - durch die Gorki-Kolonie und die Aufgabe der dort praktizierten Variante eines durch *Ernennung* und nicht durch Wahl gebildeten Rats der Abteilungskommandeure bestand.“ (Hillig 1980: 133; zum gesamten Vorgang vgl. Dunstan 1984: 71 f.; auch Anweiler 1963: 276, Anm. 31).

Am 3. September 1928 wurde Makarenko von seinem Posten als Leiter der Gorki-Kolonie entfernt. Er selbst und seine Apologeten gaben als Grund der Entlassung stets nur den Streit mit dem Ukrainischen Volksbildungskommissariat an. Die (ausgerechnet!) von den führenden Pädologen Zalkind und Krupskaja (Lenins Witwe!) und dem Kommunistischen Jugendverband *Komsomol* gemeinsam bewirkte Entlassung des später zum *bedeutendsten Sowjeterzieher* aufgebauten Makarenko hätte die Einheitlichkeit des ideologischen Bildes empfindlich gestört und wurde allgemein verschwiegen. Die Pädologie wurde 1936 amtlich verurteilt.

---

533 Schon in Herbst 1927 gab es solche Vorwürfe, auch gegen Erzieher und Leiter anderer Kolonien, die Makarenko in seiner Funktion als Bezirksinspektor des Volksbildungsamtes entschieden verteidigte. Siehe dazu Hillig (1978).

Nebenbei spielte wohl auch eine nationale Komponente eine Rolle: Makarenko verstand sich, obwohl er Ukrainer war, als Russe[534]. Er war ein Gegner der Ukrainisierungspolitik der 20er Jahre, und schließlich war die Gorki-Kolonie (in Kurjash 1926 - 1928) das letzte *russische* Kinderheim des ganzen Bezirks (Hillig 1980: 125, 133).

Die von der persönlichen Beteiligung Krupskajas und Zalkinds an der Entlassung 1928 zurückbleibende persönliche Bitterkeit gegen die Pädologen schlägt bei Makarenko immer wieder durch und war wohl ein wichtiger Grund der Polemik. Dies dürfte später auch bei der Behinderung seiner Veröffentlichungen eine Rolle gespielt haben.

20.6.5.2. Der unglaubliche Fabrikerfolg der Dzierzynski-Kommune

Im Juni **1927** nahm Makarenko auf Wunsch der GPU der Ukraine teil an der **Organisierung einer Arbeitskommune** für Kinder in *Nowy Charkow*, einer Vorortsiedlung Charkows, deren palastartige Gebäude im Oktober 1927 fertig wurden. Im **Herbst 1927** übernahm er neben der Leitung der Gorki-Kolonie **zusätzlich die Leitung der** von der GPU neu gegründete **Arbeitskommune Felix E. Dzierzynski**[535] **(Dzierzynski-Kommune)**, die am 29.12.1927 eröffnet wurde und die er vom 20.10.**1927** bis zum 1.7.**1935** leitete.

Diese war nicht für Rechtsverletzer, sondern für Obdachlose von der Straße und 12 - 14jährige Jugendliche aus Familien eingerichtet worden, die bis zum 18 Lebensjahr bleiben konnten. Wie in der Gorki-Kolonie wurde umschichtig halbtags die Schule besucht und halbtags gearbeitet. 60 Jugendliche der Gorki-Kolonie waren die ersten Kommunarden. Sie brachten ihre Selbstverwaltung und ihre Abteilungs- und Kommandeur-Organisation mit. 1928 waren es 150, 1931 300 und Mitte 1935 sogar 500 Zöglinge. Den Einzelheiten der Dzierzynski-Kommune soll hier nicht weiter nachgegangen werden, sie entsprachen weitestgehend denen der späten Gorki-Kolonie. Der wesentliche Unterschied war, daß die Gorki-Kolonie weitgehend Landwirtschaft betrieb, während die Dzierzynski-Kommune in hochmodernen Fabriken produzierte.

Statt der anfänglich recht primitiven Lehrwerkstätten erhielten die Kommunarden **ab 1930 maschinenbestückte** Produktionswerkstätten und ab **1932 modernste Fabriken**, in denen die Kommunarden Nachbauten von

534 Dies taten viele Ukrainer. Die Städte und Industriegebiete waren weitgehend russischsprachige Gebiete, und vielfach wurde *ukrainisch*, der ukrainische Dialekt und ein Bekenntnis zur *ukrainischen Nation* mit bornierter ländlicher Zurückgebliebenheit assoziiert.

535 Felix Edmundowitsch Dzierzynski (auch *Dsershinskij* oder *Dzerzinskij* geschrieben) war der Gründer und Leiter der Geheimpolizei (Tscheka, GPU, OGPU etc.).

schweren Black-und-Decker Industrie-**Elektrobohrmaschinen** sowie Nachbauten von **Leica**-Kleinbildkameras herstellten.

„Die Arbeit mußte so organisiert werden, daß sie einen Überschuß einbrachte" (Heimpel 1956: 21).

„Die Dsershinski-Kommune wurde zunächst ein Werk für holz- und metallverarbeitende Produktion. Während im ersten Jahr schlechte Möbel für den eigenen Gebrauch hergestellt worden waren, wurden nun in strenger Arbeitsteilung und nach einem festen Produktionsplan Stühle und vernickelte Bettwinkel fabriziert. Die zwölf- bis achtzehnjährigen Zöglinge wurden Arbeiter. Ihr Verdienst gestattete der Kolonie ein besseres Leben, sehr bald schon trug er den ganzen Verbrauch. Nach einem weiteren Jahr (1931) erreichte man jene alte, damals so ferne Perspektive: Die Kommunarden erbauten ihre erste Fabrik zur Herstellung eines bisher vom Ausland eingeführten Elektrobohrers. Da die Arbeitskräfte nicht reichten, erhöhte man ihre Zahl um das Doppelte, von 150 auf 300 Zöglinge. Ein Jahr später entstand - auf Grund des Produktionsüberschusses - ein neuer Plan, eine zweite Fabrik und damit eine neue Erweiterung des Kollektivs." (Heimpel 1956: 22)

In der zweiten Fabrik wurden dann die damals modernsten Leica-Kleinbildfotoapparate nachgebaut[536] .

„1932 hieß es in der Kommune: ‚Wir werden Leicas bauen!' [...] Darüber regten sich die Kommunarden nicht weiter auf: ‚Leicas? Selbstverständlich werden wir Leicas bauen.' Aber Hunderte Menschen - Ingenieure, Optiker und Konstrukteure - entgegneten: ‚Leicas? Wo denkt ihr hin? Haha! [...] Leicas? Diese Jungen? Linsen bis zu einer Genauigkeit von einem Mikron? Hehe!' Doch schon haben sich fünfhundert Jungen und Mädchen in die Welt der Mikrone gestürzt," ... (Makarenko 1970: 680, Auslassung von mir).

Makarenkos Darstellungen der Dzierzynski-Kommune im *Poem* und in der Erzählung *FDI* (1970: 657 - 682; 1974: 167 - 333) klingen allzu sagenhaft: Lehrlinge bzw. angelernte Jungarbeiter erwirtschaften in nur einem knappen Jahr in einer Fabrik ihren gesamten eigenen Unterhalt und außerdem noch soviel Überschuß, daß davon eine große Fabrik für Leica-Fotoapparate (Eröffnung: 7.1.32) und außerdem eine zweimonatige (14.7. - 16.9.1931) Urlaubsfahrt in den Kaukasus finanziert werden können. Pestalozzi und Fellenberg, George und Silva haben erheblich Bescheideneres vergeblich versucht. Makarenko behauptet, es geschafft zu haben. Auch die Behauptung Makarenkos (1970: 679 f.), die Jungen hätten geschafft, was den US-Ingenieuren von Black und Decker mißlang: der Maschine das Funkensprühen abzugewöhnen, weckt Zweifel.

In der Dzierzynski-Kommune spielte Makarenko eine geringere Rolle als von ihm selbst dargestellt. Der - üblicherweise verschwiegene - Konflikt

536 Vermutlich baut das Werk noch immer Kameras, zumindest habe ich schon mehrfach relativ moderne sowjetische Kameras des Typs *FED* gesehen.

zwischen dem hier betont *als Pädagoge* agierenden Kommuneleiter Makarenko und dem *ökonomisch* agierenden Kommunevorstand der Dzierzynski-Kommune (d. h. der Ukrainischen GPU als Träger), zeigt, daß in der Kommune nicht nur Makarenkos Einflüsse wirkten:

Seit der Ernennung eines neuen Politleiters der Kommune durch die GPU im September 1929 fühlte Makarenko sich zunehmend behindert. Er wehrte sich gegen die vom Kommunevorstand durchgesetzte Verwandlung der Jugendarbeitskommune in einen primär ökonomisch bestimmten Fabrikkomplex mit erheblich erweiterter industrieller Produktion, in dem die speziellen Erzieherstellen[537] abgeschafft und die Jugendlichen gegenüber den nicht zur Jugendkommune gehörigen Arbeitern deutlich in die Minderheit gerieten. Der Kommuneleiter Makarenko unterlag im Winter 1930/31 in diesem Konflikt und durfte seitdem grundsätzliche Fragen nur noch mit Zustimmung des Vorstands (-Vorsitzenden) entscheiden. Während Makarenko 1932 mit den Kommunarden den Sommerausflug in den Kaukasus unternahm, wurde er als Gesamtleiter der Kommune abgesetzt und im April 1932 zum Pädagogischen Leiter und *Gehilfen* des häufig wechselnden Direktors degradiert (letztlich eine konsequente Folge der völligen Fabrikisierung). Aufgrund der Konflikte mit den Direktoren um die weiter zunehmenden Kompetenzbeschneidungen plante Makarenko mehrfach, zu einer anderen Jugendeinrichtung überzuwechseln (im Herbst 1929 erwog er sogar die Mitnahme aller Zöglinge nach Leningrad) oder sich als Schriftsteller in Moskau niederzulassen (vgl. Dunstan 1984: 73; Hillig 1980: 133).

Zumindest in den letzten vier Jahren wurden die Kommunarden - gegen Makarenkos Willen - individuell nach Tarif entlohnt. Ein Vollversammlungs-Beschluß stellte 90% des Lohns dem Kollektiv zur Verfügung, die restlichen 10% waren Taschengeld, das in der Regel freiwillig und unabhebbar (eine merkwürdige Kombination!) auf Sparkonten eingezahlt wurde (vgl. Heimpel 1956: 24).

---

537 In Zukunft sollten nur noch Lehrer und Meister (nebenbei) erziehen. Dies wird gelegentlich als Beweis für den pädagogischen Erfolg der Kollektiverziehung angeführt, die sogar Erzieher überflüssig mache. In der Chronik *Umgeblätterte Seiten* gab Makarenko für das Jahr 1930 u. a. an: „16. Oktober. Abschaffung der Erzieherstellen in der Kommune. Die Kommunarden waren bereits so gewachsen, und ihre Selbstverwaltung hatte sich so entwickelt, daß sie in der Folgezeit schon selbst die in der Kommune eingeführte Ordnung und Disziplin aufrechterhalten konnten.“ (Makarenko 1970: 471) Im *Vortrag in einer Pädagogischen Lehranstalt* schrieb Makarenko (1978: 431): „Große Bedeutung hatte die Komsomolorganisation. Im dritten Jahr des Bestehens der Kommune hatte die Komsomolorganisation eine solche Bedeutung, daß ich alle Erzieher entließ und nur die Lehrer behielt, während wir früher Erzieher hatten, die nicht gelehrt, sondern erzogen haben.“

20.6.5.3. Schriftsteller und stellvertretender Leiter der Arbeitskolonien der Ukraine

1925 begann Makarenko mit der Arbeit an seinem Hauptwerk *Ein Pädagogisches Poem*, dessen ersten und interessantesten Teil er im September **1933** beendete. In die erste Hälfte dieser Zeit fällt die Entlassung (3.9.1928) aus der Gorki-Kolonie. Im August **1934** war der zweite, im September **1935** der dritte Teil fertig. Zwischendurch schrieb Makarenko im Oktober und November 1930 die Erzählung *Der Marsch des Jahres dreißig* über das Leben in der Dzierzynski-Kommune. Ungefähr in dieser Zeit wurde mit seiner Hilfe in der Dzierzynski-Kommune der Spielfilm[538] *Der Weg ins Leben* gedreht, der erste sowjetische Tonfilm. Aufgrund des Filmerfolgs wurde der Filmtitel zum Untertitel des Romans *Ein Pädagogisches Poem*, obwohl dieser keineswegs die Vorlage war. Einige Aufsätze, darunter die *Verfassung des Landes FED*, erschienen 1932 in Charkow in einem behördlichen Sammelband. Zum fünfjährigen Bestehen der Dzierzynski-Kommune wurde Makarenko von der ukrainischen GPU und dem *Volkskommissariat für Bildungswesen der Ukrainischen SSR* ausgezeichnet und geehrt. 1934 beschrieb er in einem Aufsatz *Das ist unsere Geschichte* die Geschichte der Dzierzynski-Kommune und wurde im selben Jahr in den Sowjetischen Schriftstellerverband aufgenommen. Bis zum 1.7.**1935** war er Pädagogischer Leiter der Dzierzynski-Kommune.

Sein Hauptwerk *Ein Pädagogisches Poem* wurde als *literarisches* Werk positiv aufgenommen, erst nach Erscheinen des stilistisch schwächeren dritten Teils und dem Tod seines Förderers Gorki gabt es ab 1936 auch literarische Kritik daran. Die *pädagogische Kritik* dagegen war von Anfang an sehr heftig:

„Kurz gesagt, in Bezug auf Teil 1 (1934) galt die Kritik vor allem Makarenkos angeblicher Überschätzung der militärischen Aspekte seines Erziehungssystems, vor

538 Der **Film „Der Weg ins Leben“** (Putjouka W Shishn oder Putevka v zizn oder Putjowka w schisn) von *Nikolai Ekk* wurde mit Makarenkos Hilfe und mit ehemaligen Verwahrlosten als Schauspielern 1931 in der Dzierzynski-Kommune gedreht. Er basiert aber vor allem auf der vergleichbaren experimentellen Arbeit in der *Ljubercyer Kommune* in der Nähe von Moskau und war der erste abendfüllende sowjetische Tonfilm.
Handlung: Eine Besprisorni-Räuberbande wird nach einiger Aktivität festgenommen und ins Arbeitslager gebracht. Der ehemalige Bandenführer taucht auf und sucht sie gewaltsam zur Räuberbande zurückzugewinnen. Der Film ist unter dem Originaltitel im Katalog 1978/79 der *Freunde der deutschen Kinemathek* zu finden. Vgl. zur Uraufführung in den USA als *A Road to Life* die *New York Times Film Review* vom 28.01.1932 (Vol 11: 797), die auch einen auf der Leinwand gezeigten Einführungsvortrag von John Dewey erwähnt. Der Stoff wurde 1955 von A. Massljukow und M. Majewskaja erneut verfilmt. Vgl. Dunstan (1984: 68 f.); Reclams Film Führer; The New York Times Film Reviews vom 28.01.1932 (Vol 11: 797); Heimpel (1956: 5).

allem der ‚Kommandeur-Pädagogik' der Zöglingsselbstverwaltung. Andere Einwände waren, daß seine Darstellung die formale Seite der schulischen Bildung vernachlässige - was insofern nicht überrascht, als die Schule in der Gor'kij-Kolonie voll und ganz auf der ‚Komplexmethode' gründete, die in dem Parteibeschluß von 1931 ausdrücklich verurteilt worden war - und daß sein Ansatz intuitiv, anti-wissenschaftlich und anti-pädagogisch sei." (Dunstan 1984: 75)

Gegen Ende der 20er Jahre gewannen Makarenkos Vorstellungen und Methoden langsam an Boden. Der ehemalige General Bubnow wurde Volkskommissar für das Bildungswesen der maßgeblichen Nachbarrepublik Rußland (RSFSR), das seine Anweisungen nun in Form von *Kampfbefehlen* herausgab und *Rapporte* forderte. 1929 wurde die Wehrerziehung in sowjetischen Schulen eingeführt. Spätestens durch den Beschluß des ZK der KPdSU(B) vom 5. September 1931 *Über die Grund- und Mittelschule*[539] begann eine neue Periode der sowjetischen Schulgeschichte. Noch wurde zwar auch die Pädologie amtlich unterstützt, doch die Disziplin wurde wesentlich stärker betont. Schließlich wurde die *sogenannte Pädologie* im ZK-Beschluß *Über die Pädologischen Abweichungen im Bereich der Volkskommissariate für Bildungswesen*[540] vom 4. Juli 1936 als *pseudowissenschaftlich* und *antimarxistisch* verurteilt und damit politisch vernichtet. Inzwischen wurde Makarenkos *Poem* bereits als *zu reformpädagogisch* und nicht mehr als *zu autoritär* kritisiert.

Makarenko sah in diesen beiden wesentlichen Beschlüssen die Chance zur Durchsetzung *seiner* pädagogische Vorstellungen und arbeitete sie zu dieser Zeit entsprechend aus in den drei Buchprojekten *Disziplin*, *Versuch einer Methodik für die Arbeit in der Kinderarbeitskolonie* (November bzw. Dezember 1931) und *Methodik der Kommunistischen Erziehung* (Juli 1936). Allerdings war Makarenko durchaus nicht überall konform: Er wandte sich unter Berufung auf Ideen der *Sozialerziehung* von 1920 gegen die Beschränkung der Heimerziehung auf obdachlose und verwahrloste Kinder und gegen die *Verschulung der Kinderheime*; beides deutlich gegen den ZK-Beschluß vom 5. September 1931. Ebenso verurteilte er unter Berufung auf Marx (was damals durchaus unpopulär war) die im März 1937 angeordnete Abschaffung des Werkunterrichtes, verteidigte also reformpädagogische Positionen (vgl. Anweiler 1963: 289 - 291; Hillig 1980: 132 - 134).

Makarenko war in den 20er Jahren ziemlich isoliert, als wissenschaftsfeindlich, willkürlich, autoritär, militaristisch und als überheblicher Kasernen- und Prügel-Pädagoge verschrien, wurde entlassen und, *obwohl* er eher als Literat denn als Pädagoge betrachtet wurde, bei der Veröffentlichung seiner Schriften behindert.

539 In deutscher Sprache in: Anweiler u. Meyer (Ed. 1979: 178 - 186).
540 In deutscher Sprache in: Anweiler u. Meyer (Ed. 1979: 227 - 231).

In der Stalinära der 30er Jahre war die kurze, relativ freie frühsowjetische Periode endgültig vorbei, die alten vorrevolutionären Formen und Tugenden kamen bei der Stalinisierung zu neuem Ansehen: Leistung in der Schule, Autorität, straffe Leitung, Gehorsam, Disziplin, militärische Formen, harte Strafen, etc.

Der *neuen Mensch* sollte zielbewußt, diszipliniert und am Kollektiv orientiert sein.

Durch die starken Veränderungen des pädagogischen Bereichs aufgrund der Dekrete vom August 1931 und Juli 1936 wurden die Umstände für Makarenko wesentlich günstiger, aber die Anerkennung war zu seinen Lebzeiten nie umfassend. Er hatte auch in den 30er Jahren wegen seiner umstrittenen Ideen große Schwierigkeiten, für seine pädagogischen Arbeiten einen ukrainischen Verlag zu finden, obwohl er gleichzeitig vor Riesenauditorien Vorträge hielt (vgl. Dunstan 1984: 74; 76).

1935 wurde Makarenko in den Stadtbezirks-Sowjet gewählt und am 1. Juli 1935 zum Stellvertreter des Chefs der neu eingerichteten **Abteilung Arbeitskolonien des Volkskommissariats** des Inneren der Ukrainischen SSR (NKWD) ernannt und zog nach Kiew um. Vom Oktober **1936** bis Januar **1937** leitete er neben seiner Tätigkeit als Chef der Abteilung Arbeitskolonien des NKWD der Ukrainischen SSR eine **Kolonie in Browary**, einem Vorort von Kiew. Nach dieser nur viermonatigen Kolonieleitung übersiedelte er im Februar **1937** nach Moskau (war dann also wohl nicht mehr Abteilungschef beim Ukrainischen NKWD), betätigte sich als **Schriftsteller** und schieb sehr viel. Nachdem er im Februar 1939 noch mit dem Orden des Roten Arbeitsbanners geehrt worden war, **starb er am 1.4.1939** während einer Eisenbahnfahrt plötzlich an einem Herzleiden.

Nadesha Krupskaja, die letzte bedeutende Vertreterin der frühsowjetischen Pädagogik, würdigte Makarenko, dessen *Poem* sie gelesen und für dessen Entlassung sie mit gesorgt hatte, mit keinem Ton. Der nur zwei Tage nach ihrem Tod (gestorben 27.2.39) gehaltene Vortrag Makarenkos in der Moskauer Universität kann den Epochenwechsel von einer reformpädagogischen zu einer stark disziplinären Pädagogik symbolisieren. Makarenko starb wenige Wochen nach der Krupskaja.

Erst nach seinem Tod wurde Makarenkos Methode als offizielle Sowjetpädagogik aufgegriffen und gegen die älteren, freiheitlicheren und individualistischeren Vorstellungen ins Feld geführt. Die Auszeichnung durch die Partei nach seinem Tod sicherte ihm noch über anderthalb Jahrzehnte bedeutenden Einfluß. Makarenko wurde zu *dem* Sowjeterzieher schlechthin aufgebaut, zum *ersten Erzieher der Sowjetunion* gemacht. Das dauerte eine Weile: Seine Pädagogik löste die Reste frühsowjetischer Pädagogik erst um die Mitte der 40er Jahre endgültig ab.

Seine an Autorität, Gehorsam, Disziplin und Wettbewerb orientierte Pädagogik ließ sich vom Stalinismus nutzen, doch war der Stalinismus durchaus schlimmer als nur autoritär. Ob Makarenko, wenn er länger gelebt hätte, wirklich ein Pädagogischer Stalin geworden wäre oder sich auf sein durchaus vorhandenes pädagogisches Ethos berufen hätte, kann hier offen bleiben.

20.7. Zur pädagogischen Konzeption Makarenkos

20.7.1. Rückblick-Perspektive versus Zeitgenossen

Wer heute ohne weitere Informationen den ersten Teil des *Pädagogischen Poem* liest, ist wahrscheinlich beeindruckt von dem (für uns ungewöhnlich hohen) Maß der Selbstverwaltung, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Heim-Jugendlichen. Für Makarenkos Zeitgenossen sah dies jedoch anders aus: Selbstverwaltung war ein gesetzlich vorgeschriebenes *Muß*, galt als die Norm. Was uns heute an Makarenko positiv auffällt, war damals (zumindest den Anforderungen nach) die nicht weiter bemerkenswerte Normalsituation. Den Zeitgenossen fiel eher auf, daß Makarenko sich stark *gegen* die vorgeschriebene Zöglingsselbstverwaltung, gegen demokratische Wahlen aussprach, daß er heftig gegen die Möglichkeit von Erziehung ohne Strafe polemisierte und betont straffe Leitung, Autorität, Disziplin, Unterordnung, Lohn und Strafe, militärische Formen, Pflicht und die *Ernennung* (statt Wahl) der jugendlichen Selbstverwaltungs-Beamten bzw. Abteilungs-Kommandeure forderte und praktizierte.

Makarenko wurde international bekannt als der *bedeutendste Sowjetpädagoge*. Doch **zu Lebzeiten** wurde Makarenko auch in der Presse viel **mehr kritisiert als gelobt**, pädagogisch wie politisch. Man warf ihm Geringschätzung von Theorie und Wissen vor und bemängelte, er tue selbstherrlich einfach, was und wie es ihm gefiele, ganz nach seinem vagen persönlichen *Pädagogischen Instinkt*. Erst diffamiere er die Wissenschaft, dann erhebe er selbst einen Monopolanspruch auf die richtige Interpretation marxistischer Pädagogik. Außerdem wurden ihm Verstoß gegen Parteibeschlüsse und die Überbewertung militärischer Formen seiner *Kasernen-* und *Kommandeurspädagogik* vorgeworfen.

20.7.2. *Disziplin und Strafe*

Makarenko polemisierte im *Poem* scharf und sehr pauschal und undifferenziert gegen die Pädologie und verlachte ihre Vorstellungen. Dabei wurde er nie deutlich und konkret, die Angegriffenen waren wohl zu mächtig. Die *Damenpädagogik* meinte wohl Krupskaja und die Pädologie, die *Olympier* im *Pädagogischen Olymp* das Volksbildungsministerium.

Der im Frühling 1922 von ihm festgestellten theoretischen *Leere* in der pädagogische Wissenschaft[541] stellte er seine eigenen Thesen entgegen: Im *Poem* zitiert er seinen am 15. und 16.4.1922 vor der Lehrerversammlung im Stadttheater gehaltenen Vortrag über Disziplin. Dort:

„hatte ich mir erlaubt, die damals allgemein geltenden Anschauungen anzuzweifeln, daß man durch Strafe lediglich Sklaven erziehe, daß man dem Schöpferischen im Kinde unbegrenzt freien Spielraum gewähren und sich vor allem auf die Eigenorganisation und Selbstdisziplin der Kinder verlassen müsse. Ich erlaubte mir, dem die für mich unzweifelhaft richtige Behauptung entgegenzustellen: Solange noch kein Kollektiv und keine Organe des Kollektivs geschaffen sind, solange es weder Traditionen gibt noch die elementaren Arbeitsgepflogenheiten und Verhaltensweisen des täglichen Lebens anerzogen sind, hat der Erzieher das Recht, Zwang auszuüben, und darf nicht auf dieses Recht verzichten. Ich behaupte ferner, daß die gesamte Erziehung des Kindes nicht auf sein persönliches Interesse abgestellt sein darf und daß die Erziehung zum Pflichtbewußtsein oft im Widerspruch zu diesem Interesse steht, zumindest zu dem, wie das Kind dieses Interesse auffasst. Ich verlangte die Erziehung eines abgehärteten, kräftigen Menschen, der auch eine unangenehme und langweilige Arbeit verrichten kann, wenn sie im Interesse des Kollektivs notwendig ist. Ich trat für die Bildung eines starken, begeisterungsfähigen und, wenn nötig, auch harten Kollektivs ein, und nur auf ein solches Kollektiv setze ich meine ganze Hoffnung. Meine Gegner hielten mir immer wieder die Axiome der Pädologie vor und machten das Kind zum Mittelpunkt der Welt.

Ich war schon darauf gefasst, daß man die Kolonie bald ‚zumachen' würde." (Makarenko 1970: 140 f.)

Sich selbst sah Makarenko als Pragmatiker und Macher. Er setzt guten Gewissens auf harte Strafen und Strafdrohungen:

„ Ohne Strafe kann ich nicht erziehen, diese Kunst müssen Sie mir erst beibringen." (Makarenko 1970: 388)

541 „Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere. Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertigwerden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik - einfach nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan." (Makarenko 1970: 119)

20.7.3. Grundannahmen bei den Pädologen und bei Makarenko

Makarenko verwendete den Begriff *Pädologie*[542] als Sammelbegriff für alle Pädagogik, die vom Studium der individuellen (körperlichen und psychischen) Natur des Kindes ausgeht und daraus Erziehungsmethoden ableitet.

Makarenkos Kritik an der Diskrepanz zwischen den hohen, allgemein formulierten Zielen einerseits und den den real existierenden Pädagogen zur Verfügung stehenden extrem geringen Möglichkeiten (vgl. Kapitel 20.3.1.), Fähigkeiten, Erfahrungen, Methoden und Mitteln zur Umsetzung dieser Ziele andererseits erscheint sehr begründet. Makarenko machte in seinen Schriften für die Hilflosigkeit der Erzieher gegenüber den *verwilderten, moralisch defektiven* schwererziehbaren Kindern nicht die äußeren Umstände, sondern die Pädologie verantwortlich, den Glauben der Pädologen an die *spontane Entwicklung* der natürlichen *kindlichen Kräfte* durch *Vertrauen*, *Selbstorganisation* und *freiwillige Disziplin* hin zum *Guten*. Er bezog schließlich eine radikale theoretische Gegenposition:

Er vertraute *gar nicht* auf die kindliche *Natur*, auf natürliche Strebungen, die darauf aufbauende *Selbstorganisation* und dann das natürliche *Wachstum* des Kollektivs, das Erziehungsziel des *echten, vollen Menschen* mit *harmonischer Persönlichkeit*, und verspottete die Naturanhänger nur noch.

Stattdessen wollte er die Gruppe gewissermaßen *künstlich* durch den Erzieher gestalten (*organisieren*) und zu vordefinierten Zielen hin erziehen. Er wollte gezielt mit *Forderung* und *Perspektive* **führen** statt von innen heraus **wachsen zu lassen**. Die *Beherrschung der pädagogischen Technik* in diesem Sinne war für ihn *pädagogische Meisterschaft*:

„Diesen Weg von der diktatorischen Forderung des Leiters bis zur freien Forderung jedes einzelnen an sich selbst, auf Grund der Forderungen des Kollektivs, betrachte ich als den Hauptweg der Entwicklung des sowjetischen Kinderkollektivs“ (Makarenko, *Versuch einer Methodik für die Arbeit in einer Arbeitskolonie* (1932) in *Werke* V: 486), zitiert bei Anweiler 1963: 279).

---

542 Der um 1900 häufig gebrauchte Begriff *Pädologie* (griechisch: Lehre vom Kind) bezeichnete ganz allgemein die *Kinderkunde* oder *Jugendkunde*, also die beschreibende(n) und verstehende(n) empirische(n) Wissenschaft(en) vom Kinde im Sinne einer Zusammenfassung verschiedener Einzelwissenschaften, die das tatsächliche gesunde wie kranke Kind (Individuum), seine Eigenschaften, Fähigkeiten, Bedürfnisse, seine Entwicklung und Umwelt erforschen. Und zwar zu allen historischen Zeiten in allen Gesellschaften, sowohl körperlich (anthropologisch, medizinisch) wie psychologisch, pädagogisch und soziologisch, aber auch juristisch, ethnologisch, kulturgeschichtlich. In der Pädologie war - im Gegensatz zur Pädagogik - noch *keine Ziellehre* enthalten. Insbesondere die Kinder- und Jugend*psychologie* spielte in der Pädologie eine grosse Rolle. Vgl. Hehlmann, Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner 1971; Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg: Herder 1930: I 1166, 1281; II 1068.

Nicht mehr *das berüchtigte **Kind***, nicht die Biologie und Psychologie des Individuums sollte - wie bei der Pädologie - Grundlage der Pädagogik sein, sondern *die gesellschaftlichen Verhältnisse*, die *Ziele* der Gesellschaft, d. h. konkret: *das kommunistische Ideal* und die dazu benötigten Charaktereigenschaften. Diese Charakterzüge sollten durch Kollektiverziehung *synthetisch* geschaffen werden[543] .

---

543 Dies wird von Apologeten aufgefasst als der Gegensatz zwischen einem alle sozialen Tatsachen ignorierenden bürgerlich-biologistischen Determinismus und psychologistischen Pädozentrismus einerseits und der marxistischen Berücksichtigung der wirklichen gesellschaftlichen Verhältnisse andererseits (vgl. Kumarin 1990). Der ebenfalls dahinter stehende Gegensatz zwischen einer tendenziell antiautoritären und einer strikt normativen Erziehung wird nicht betrachtet, der angeblich *demokratische* Charakter dieser normativen Erziehung wird mit recht abstrusen Argumenten hervorgehoben. Kumarin (1990) führt an:
„Und wenn wir erst heute über die echte Demokratie, echte Selbstverwaltung, echten Glasnost, echt effektive Wirtschaft sprechen, dürfen wir dabei nicht vergessen, daß all das in den Makarenkoschen Kollektiven schon vor fast 70 Jahren einwandfrei funktionierte.“ (Kumarin 1990: 71)
„Für seine wichtigste strukturelle Entdeckung, die einen gewaltigen Einfluß auf die demokratische Entwicklung ausübte, hielt A. S. Makarenko die sogenannte zeitweilige Abteilung, auch als Einsatzabteilung benannt. Wegen der kurzen Dauer ihres Bestehens wurden solche Einsatzabteilungen in großer Zahl geschaffen.“ (Kumarin 1990: 77) Demokratie deshalb, weil auch Kommandeure anderer Abteilungen darin wieder als einfache Mitglieder unter einem *zeitweiligen Kommandeur* tätig sind und so eine Aristokratie oder *Befehlshaberkaste* verhindert werde.
„Auf diese Weise wurde rein technologisch im Kollektiv ein unüberwindbarer Schutzwall gegen einen Personenkult geschaffen.“ (Kumarin 1990: 77)
Kurioserweise wird die quasi *natürliche* Autorität der Älteren in der alters*gemischten* Abteilung als *ganz besonders demokratisch* angesehen:
„In der Klasse aber ist es aus rein psychologischen Gründen unmöglich, einen Leiter zu finden, der in den Augen aller Altersgenossen genug Autorität besitzt. Infolgedessen ist jeder Klassenvertreter dazu verurteilt, im ‚Parlament‘ die Rolle des fiktiven ‚Deputierten‘ zu spielen. Das führt unausweichlich zu Formalismus, zu einer Scheindemokratie. Doch eine qualitativ neue Situation entsteht, wenn der ‚Deputierte‘ von einer altersgemischten Abteilung ins Parlament geschickt wird. In einer solchen Abteilung gibt es immer einen wirklichen Leiter; das ist meist der älteste Schüler, der die anderen Mitglieder der Abteilung an Lebenserfahrung übertrifft.
Er braucht keine autoritären Stützen. Er kann im ‚Parlament‘, d. h. im Rat der Kommandeure, die Interessen seiner ‚Wähler‘ real vertreten.“ (Kumarin 1990: 78)
„Die Demokratie von Makarenkos Kollektiv kannte keine Ausnahmen. Hier ein lustiger und bezeichnender Vorfall: Auf einem der Sommermärsche der Kommunarden war der Erzieher Iwan Petrovitsch Goroditsch Diensthabender der Kommune. Er beging irgendeinen Fehler. Makarenko wußte nicht, daß in diesem Augenblick ein Pädagoge Dienst hatte und ordnete an: ‚5 Stunden Arrest!‘ - ‚Zu Befehl, 5 Stunden Arrest!‘ antwortete der Erzieher auf Kommunardenart und salutierte.“ (Kumarin 1990: 79) Er bestand *gegen Makarenkos Willen* auf Verbüßung der nur *versehentlich* gegen einen Erzieher verhängten Strafe und wurde ebendeshalb danach von den Kindern vor Freude in die Luft geworfen, woraus vielleicht zu schließen ist, daß für sie solche *Demokratie* (?) höchst unüblich war.
„Doch Makarenko erlaubte sich nicht, sogar dem Kleinsten, einem achtjährigen Jungen, das Wort zu entziehen.“ (Kumarin 1990: 78 unter Verweis auf Makarenko *Werke* V: 129. Das *sogar* zeigt hier, daß dies als bemerkenswerte Ausnahme betrachtet wird). Der Vorfall sagt

„Ich bin überzeugt von der absolut unbegrenzten Macht der pädagogischen Einwirkung. Ich bin überzeugt, wenn ein Mensch schlecht erzogen ist, dann sind daran ausschließlich die Erzieher schuld. Ist ein Kind gut, so verdankt es auch dies der Erziehung seiner Kindheit.“ ... „Der Mensch wird nicht in Teilen erzogen, er wird synthetisch geschaffen durch die ganze Summe der Einflüsse, denen er ausgesetzt ist.“ (Makarenko *Werke* V: 380, 111)

Damit erklärte Makarenko sich zum radikalen Gegner der frühsowjetischen offiziellen Pädagogik. Die von ihm beschriebene Erziehungsvorstellung - und auch seine Selbstverwaltung - waren betont kontrollierend-hierarchisch statt demokratisch-partnerschaftlich, sie betonten Disziplin statt Freiheit, bejahten prinzipiell Anreiz, Antrieb, Forderung, Drohung, Zwang und Strafe.

Sowohl die politisch führenden Köpfe der Pädologie, Krupskaja und Lunatscharskij, als auch Makarenko waren davon überzeugt, daß individuelle und kollektive Interessen letztlich übereinstimmen. Sie zogen jedoch unterschiedliche Schlüsse:

Lunatscharskij und Krupskaja forderten eine Kollektiverziehung, die durch Gemeinschaftserlebnisse von gleichgestellten Kindern Solidarität bewirkten sollte, dabei aber betont und von Anfang an jederzeit die Individualität der Kinder nicht einengt, sondern die volle Entwicklung der individuell unterschiedlichen Anlagen, Fähigkeiten und Persönlichkeiten garantiert. Sie forderten die weitere Individualisierung der Erziehung. Makarenko dagegen wandte sich gegen die Auffassung, das Kollektiv sei im wesentlichen die Summe seiner Individuen. Er wollte zunächst das (vom Erzieher geformte) Kollektiv und erst danach und nur in dem durch das Kollektiv gesetzten Rahmen die Einzelpersönlichkeiten (vgl. Anweiler 1963: 282 ff.).

20.7.4. Makarenkos Theorie der Kollektiverziehung

20.7.4.1. Erziehungs- und Arbeits-Kollektiv

Makarenkos Begriff *Kollektiverziehung*[544] würde man hierzulande und heutzutage wohl eher als *Gruppenerziehung* übersetzen, Foerster nannte es *Sozialpädagogik* (in Gegensatz zur *Individualpädagogik*). Allerdings meinte

wenig über freie Meinungsäußerung, mißliebige Äußerungen wurden von den Jungen selbst heftigst niedergeschrien.

544 Dieses Kapitel beruht im wesentlichen auf der Darstellung der Methodik Makarenkos durch E. Mannschatz (1953). Makarenko hat später nach dem *Poem* eine Vielzahl weiterer Erzählungen und Aufsätze verfasst, aus denen Mannschatz die Methode deutlicher herausgearbeitet hat.

Makarenko mit *Kollektiv* eine besonders stark organisierte und integrierte Art von Gruppen:

Das Kollektiv bei Makarenko ist grundsätzlich eine *Arbeits*vereinigung, die entsteht *im* und *durch* den Prozeß der gemeinsamen kameradschaftlichen Zusammen-Arbeit zum gemeinsamen Nutzen und in gemeinsamer Verantwortung aller sowohl für die Lösung der Aufgabe als Gruppenziel als auch für das Kollektiv als Ganzes und für jedes einzelne Mitglied.

Bei Makarenko entsprachen die Kollektive den (Arbeits-) *Abteilungen*, also den einzelnen Werkstätten (Schmiede, Schusterei, etc.) oder Schulklassen. Abteilungen wohnten und lebten als Heimgruppen zusammen. Für vorübergehende Arbeitsaufgaben gab es auch zeitweilige *Einsatzabteilungen*. Gemeinsames Wohnen im Heim *allein* begründet *kein* Kollektiv.

Am Erziehungs*ziel* - dem *neuen Sowjetmenschen* - kann für Makarenko von vornherein gar kein Zweifel bestehen, die prinzipiellen Bedenken *der Pädagogen* gegen eine solche Zielvorgabe scheint er gar nicht zu begreifen. Alle Ziele der Erziehung fallen bei Makarenko zusammen im Begriff *ein gutes Kollektivmitglied sein* (ähnlich wie *ein guter Bürger sein* in etlichen anderen Kinderrepubliken). Das Kollektiv ist sowohl *Mittel* der Erziehung als auch Erziehungs*ziel*. Es soll nicht nur eine pädagogische Lebens*vorbereitung* auf ein späteres, *eigentliches* Leben sein, sondern bereits ein Teil des ganz normalen Lebens selbst, nämlich ein *ganz normales Arbeitskollektiv* sein, das sich von anderen Arbeitskollektiven der Gesellschaft nicht grundsätzlich unterscheidet. Die Behandlung des Erziehungskollektivs als Arbeitskollektiv erhöht auch sein Selbstbewußtsein, Selbstwertgefühl und seinen Stolz.

Gegenüber einem normalen Arbeitskollektiv weist das Erziehungskollektiv allerdings Besonderheiten auf, seine primäre Aufgabe ist nämlich nicht *Arbeitserfolg* und *Rentabilität*, sondern *Erziehungserfolg*. Deshalb haben Symbolik (Kommandeurs-Pädagogik, Wachestehen) und Spiel hier (im Gegensatz zum Arbeitskollektiv) eine große Bedeutung. Arbeit wird hier im weitesten Sinn verstanden und kann auch Spiele, Kunst und Schularbeit einschließen.

Das Leben ist ganz dem Erziehungsziel untergeordnet, also auf die Erziehung der kollektivistischen Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. Für das sich als Arbeitskollektiv *wähnende* Erziehungskollektiv ist die Lösung gemeinsamer **Arbeitsaufgaben** zum gemeinschaftlichen Nutzen die einzige **Legitimation seiner Existenz**. Das Kollektiv droht zu zerfallen, wenn es nicht ständig vor neu zu lösende Aufgaben gestellt wird.

Die Arbeits-**Aufgaben** werden zumindest faktisch durch den Erzieher gestellt, sie sollen von ihm sehr sorgfältig geplant werden, damit sie der Fortentwicklung des Kollektivs dienen und das Gefühl kollektiver Macht und

Stärke fördern. Der Erzieher muß dabei ganz entschieden führen (keineswegs das Kollektiv frei wachsen, sich entwickeln und entfalten lassen). Das steht bei Makarenko nicht im Gegensatz zur Eigenaktivität und Initiative der Kinder in der extrem weit getriebenen Selbstverwaltung, sondern ist eine Frage der *Form* der Führung und Einflußnahme des Erziehers (vgl. Kapitel 20.8.).

„Das Kollektiv besitzt nur scheinbar eine Eigengesetzlichkeit, in Wirklichkeit wird es stets und ständig vom Erzieher gelenkt und geleitet. Er kennt das Ziel der Erziehung, arbeitet planmäßig an der Bildung des Kerns im Kollektiv, an der Heranziehung der Reserven und legt die Entwicklungsrichtung und das Entwicklungstempo des Kollektivs fest. *Er* hat das Recht und die Pflicht, negative Vereinigungen aufzulösen." (Mannschatz 1953: 12)

Die Arbeitsaufgabe muß so beschaffen sein, daß sie vom Kollektiv freiwillig angenommen wird, d. h. zumindest von der einflußreichen Kerngruppe auch subjektiv als unbedingt notwendig akzeptiert wird. Die übrigen Mitglieder können dann durch erzieherische Beeinflussung mobilisiert, begeistert und mitgerissen werden.

Das Stellen von Aufgaben hängt eng mit den Perspektiven zusammen (vgl. Kapitel 20.7.4.5.). Perspektivlose Aufgaben sind nur leere Betriebsamkeit, Perspektiven ohne konkrete Aufgaben sind wirkungslos.

Zentraler Punkt bei Makarenko ist das Kollektiv*bewußtsein*, die Mitverantwortung, das Gefühl einer gemeinsamen Verantwortung für die gemeinsame Aufgabe und füreinander. Das Mitverantwortungsgefühl kann nicht durch moralische Vorhaltungen entstehen, sondern nur durch Stärkung der Verantwortung.

Die Aufgabe muß arbeitsteilig gemeinsam vom ganzen Kollektiv in eigener Arbeit gelöst werden. Der Schwierigkeitsgrad muß deshalb dem Stand der Kollektiventwicklung entsprechen und sich mit ihm aufwärtsentwickeln. Gleichzeitig sollen die Aufgaben auch *inhaltlich wertvoller* werden. Zu leichte Aufgaben stellen keine Anforderungen an das Kollektiv und erzeugen nur leere Betriebsamkeit, aber keine Aufwärtsentwicklung des Kollektivbewußtseins und der Arbeitsfähigkeit. Zu hohe Anforderungen können nicht bewältigt werden und erzeugen so statt des Vertrauens in die Macht und Stärke des Kollektivs das Gefühl kollektiver Ohnmacht, das das Kollektiv gefährdet.

Die materiellen Voraussetzungen wie Geld, Material, Werkzeuge etc. müssen vorhanden bzw. zu beschaffen sein. Die Aufgabe muß *unbedingt* gelöst und der gemeinschaftliche Nutzen tatsächlich erzielt werden, und der gemeinschaftliche Nutzen der Arbeit muß den Kollektivmitgliedern offensichtlich sein (z. B. die Bereicherung des Lebens: interessanter, bunter,

schöner, wertvoller). Am Anfang der Kollektiventwicklung wird nur direkter *individueller* Nutzen einsichtig sein, später auch kollektiver Nutzen.

Nur wenn das Kollektiv mehrheitlich vom Nutzen der Arbeit (für sich, für das Kollektiv, für das Heim oder für die Gesellschaft) und der Notwendigkeit der Lösung dieser Aufgabe fest überzeugt ist, entsteht die Einsicht in die Notwendigkeit des Kollektivs mit seiner Disziplin und wird Verantwortlichkeit übernommen für das Erreichen des Gruppenzieles, für die Kameraden und die eigene Entwicklung. Wohlgemerkt: Es geht um *Einsicht* in die *Notwendigkeit*, nicht um Lust, Spaß oder Freude. Deshalb wurde Theaterspielen in der Gorki-Kolonie ebenso befohlen und in Einsatzabteilungen organisiert wie jede andere Arbeit auch (vgl. Makarenko 1970: 294 - 294).

20.7.4.2. Erziehung durch das Kollektiv

Die erzieherische Wirkung der Kollektiverziehung ist weitaus größer als die Wirkung durch den Erzieher allein. Kollektivbewußtsein und Verantwortungsgefühl binden die Personen aneinander. Für die Jugendlichen wird die Billigung und Verurteilung durch das Kollektiv (öffentliche Meinung) sehr wichtig. Um das Kollektivinteresse zu wahren, anerkennen sie die Forderungen des Kollektivs, üben gegenseitige Kritik und Selbstkritik und ordnen ihr Verhalten bereitwillig den Forderungen des Kollektivs unter. Das Kollektiv wird zum gewaltigen Erziehungsfaktor. Durch das Gefühl der Mitverantwortung für jede einzelne Lösung der Aufgabe wirkt jeder auf den anderen ein, jedes Kollektivmitglied ist gleichzeitig Erzogener und Erzieher seiner Kameraden. Dabei wirkt die Forderung besonders erzieherisch auch auf *das* Kollektivmitglied ein, das ebendiese Forderung seinen Kameraden gegenüber vertritt.

Der Erzieher kann auf Strafe als Anreiz nun weitgehend verzichten, denn wer sich sozial schädlich beträgt, d. h. die Lösung der Aufgabe behindert, wird *von der Gruppe selbst* aus zunächst rein sachlichen Gründen (gegen die schwer zu opponieren ist) und ohne Strafabsicht (Übelzufuhr) mißbilligt und wird möglichst so eingesetzt und kontrolliert, daß er keinen Schaden anrichten kann.

Hinzu kam, daß das **ganze Kollektiv**, insbesondere der Kommandeur, für die Handlungen eines Mitglieds verantwortlich war und auch **mit haftete**. Es übte einen entsprechenden Druck auf Abweichler aus. Das Kollektiv fühlte sich mitbetroffen und verstärkte die Wirkung, wenn eines seiner Mitglieder getadelt oder gelobt wurde. Jedes Mitglied fühlte sich bei Lob und Tadel des Kollektivs ebenso angesprochen, war stolz auf seine Helden und beschämt wegen seiner Übeltäter.

Allerdings legte Makarenko sehr oft auch großen Wert auf Abschreckung durch Strafe und Härte (vgl. Makarenko 1974: 44).

20.7.4.3. Aufgaben des Erziehers

Die Erziehung durch das Kollektiv schafft den Erzieher keineswegs ab, der Erzieher erzieht aber die Jugendlichen primär nicht mehr direkt und einzeln, sondern durch das Mittel der Arbeit im Kollektiv. Seine *führende Rolle* muß unbedingt gesichert werden, dies wird immer wieder betont.

Um die erzieherischen Kräfte des Kollektivs zu mobilisieren, muß er zunächst *ursprüngliche* oder *Grund-Kollektive* bilden (Abteilungen bei Makarenko), d. h. Gruppen richtiger Größe (7 - 15 Personen), die bestimmte Arbeit zum gemeinsamen Nutzen selbständig erledigen. Bei Makarenko waren dies anfangs diverse Arbeiten zur Erhaltung und Verbesserung der Kolonie.

„Von jeher war ein Erzieher zwei oder drei Abteilungen zugeteilt. Die Erzieher hatten die Aufgabe, in den Abteilungen die Vorstellungen von der Kollektivehre zu wecken und das Streben nach Erringung eines besseren, würdigeren Platzes in der Kolonie. Die neuen edleren Regungen des Kollektivinteresses" entwickeln sich so relativ schnell. (Makarenko 1970: 601)

Anfangs besteht eine offene und deutliche Führung des Erziehers: Er ordnet an.

Der Erzieher bemüht sich dann um die Bildung eines *Kerns*, der seine Forderungen vertritt und hinter den er dann langsam zurücktreten kann, indem er Kompetenzen z. B. an die (aus diesem Kern gebildeten) Abteilungs-Kommandeure und an den Rat der Kommandeure abtritt. Ohne faktisch seine Führungsrolle zu verlieren, agiert er nun - ebenso wirksam - nur noch im Hintergrund.

Jedes Kollektiv hat seinen eigenen jugendlichen Leiter (Kommandeur), der zunächst vom Erzieher eingesetzt wird und eher technische Helferaufgaben wahrnimmt, dessen Kompetenzen dann mit dem Fortschritt des Kollektivs erweitert werden, bis er (am Ende der Gorki-Kolonie) volle Befehls-Gewalt in seiner Abteilung hat und vom bereits *erzogenen* Kollektiv *dann* auch *gewählt* werden kann. Aufgabe des Kommandeurs ist in erster Linie die Organisation der Arbeit, niemals aber *Aufpasser-sein* über seine Kameraden.

Ein Erzieher hat (mit Ausnahme des jeweiligen *Erziehers vom Dienst*) keine Amtsautorität, er soll eine Art älterer Bruder oder Kamerad sein, der sehr wohl *persönliche* Ausstrahlung und Autorität hat, aber formal weitgehend gleichgestellt ist (und der von Makarenko auch oft ungefähr wie ein Zögling behandelt wurde) und der als Vorbild und Inspirator (Perspektiven!) eng mit den Jugendlichen zusammenlebt. Dabei soll er die Überlegenheit

seiner Persönlichkeit und seiner Kenntnisse durchaus auch imponierend ausspielen. Wichtig ist seine *persönliche* Beziehung zum einzelnen Jugendlichen, das durchaus innige persönliche familiär-vertraute Verhältnis ohne *formalen* Respekt. Man duzt sich teilweise oder nennt sich beim Vornamen. Das autoritätsgebietende militärisch-formale Verhältnis herrscht nicht gegenüber den Erwachsenen, sondern gegenüber der Autorität des Kollektivs.

„man muß es verstehen, durch seine Stimmung zu leiten" (Makarenko 1956: 74)

Der Erzieher muß sein Kollektiv genau beobachten und kennenlernen, die Einzelnen in ihrer Stellung zum Kollektiv beobachten und beurteilen, die Entwicklungstendenzen und das Entwicklungstempo beobachten, um daran anzuknüpfen in der Erziehung der Einzelnen. Um das Kollektiv weiter innerlich zu festigen (und damit seine Erziehungskraft zu steigern) muß er planmäßig die Arbeit und das Leben des Kollektivs formen, lenken und leiten und alle dem Erziehungsziel *Kollektiv* entgegenstehende Einflüsse - wie spontane, u. U. oppositionelle Gruppen und Fraktionen - gezielt ausschalten und zerstören bzw. von vornherein gar nicht erst entstehen lassen.

20.7.4.4. Kategorisierung: Kern, Reserven, Rest

Hierbei hilft ihm die **Einteilung der Jugendlichen** nach dem unterschiedlichen Stand ihres Kollektivbewußtseins in drei Kategorien. Diese Einteilung dient nur der pädagogischen Analyse und wird weder bekanntgegeben noch mit Privilegien verknüpft.

Der Stand des Kollektivbewußtseins des Einzelnen ist sichtbar am Grad seiner Teilnahme am Leben des Kollektivs:

Der **Kern** oder das *handelnde Aktiv* besteht aus den aktivsten, erfahrensten und leistungsfähigsten, bereits relativ gut erzogenen Kollektivmitgliedern, die dem Kollektiv meist schon länger angehören und ein entsprechend großes Kollektivbewußtsein und einen größeren Einfluß sowie die Achtung und das Vertrauen ihrer Kameraden besitzen. Die Mitglieder des Kerns besitzen Organisationstalent und Führungsfähigkeiten, besetzen die führenden Positionen - etwa in der Mitverwaltung - und sind Vorbild und Modell für die anderen Kameraden. Sie bestimmen weitgehend *die Atmosphäre* (Stil und Ton). An sie kann der Erzieher hohe Anforderungen stellen, sie auch schon bei geringeren Verfehlungen hart kritisieren unter Hinweis auf die notwendige Disziplin und das Ansehen und die Ehre des Kollektivs.

Auch in einigen anderen Kinderrepubliken tauchen ähnliche informelle (manchmal auch formelle) Führungsgruppen auf, z. B. als *Ehrenbürger* oder *leading citizens*.

Die **Reserve des Kerns** oder das *Passiv* bildet die leicht unterschätzte, weder positiv noch negativ auffällige Mehrheit, die Hauptkraft des Kollektivs. Die Mitglieder der *Reserve* sind gute Kameraden und Arbeiter, haben aber noch wenig Organisations- und Führungstalent und akzeptieren die Führung und die Forderungen des Kerns, dem sie sich willig unterordnen.

Der **Rest** oder das *Pack* besteht meist aus Neulingen und Problemkindern, die sich den Forderungen zwar meist ebenfalls unterordnen, aber nicht aus Überzeugung, sondern aus Opportunität, um keinen Ärger zu haben und nicht in Schwierigkeiten zu geraten. Bei Verfehlungen werden Vorhaltungen und Appelle an das Kollektivbewußtsein von dieser Gruppe noch gar nicht verstanden und sind hier also nutzlos.

Der Erzieher muß die Stellung des Kerns stärken, denn dieser vertritt die Forderungen des Erziehers gegenüber den übrigen Kollektivmitgliedern und erhöht so wesentlich den erzieherischen Einfluß.

Der Kern muß die führende Kraft im Kollektiv sein, darf sich darum auch niemals (durch Privilegien, Eigenleben, Abschottung gegen jüngeren Nachwuchs) vom Kollektiv ablösen oder sogar organisatorisch abgetrennt[545] werden, denn dies würde die gegenseitige selbsterzieherische Wirkung der Kategorien aufeinander aufheben. Ohne einen aktiven Kern ist ein Kollektiv nicht lebensfähig. Alle **Erzieherforderungen müssen so gestaltet werden, daß der Kern sie anerkennt und vertritt**, andernfalls bleibt die Kollektiverziehung erfolglos und das Kollektiv wendet sich gegen den Erzieher, wie es die übliche Situation in traditionellen Anstalten mit ihren Anstaltssubkulturen ist.

Der Rest darf nie sehr groß und vor allem nie einflussreich sein, denn dadurch würde die Höherentwicklung des Kollektivs gehemmt. Vor allem darf er keine Gelegenheit zur Bildung oppositioneller Gruppierungen erhalten, da die das Kollektiv zerstören könnten.

Der Erzieher muß:

– danach streben, den einzelnen Jugendlichen in die höchste Kategorie zu heben, und außerdem das Kollektiv insgesamt zu heben.
– das Kollektiv zu festen, starken, einigen und dauerhaften Gruppen zusammenzuschweißen, die einander bestens kennen und einzuschätzen wissen und die aufeinander einwirken können. Damit das Kollektiv eine eigene Gruppen-Identität, eigene Traditionen sowie kollektiv Ruhm und Ehre erwerben kann, soll der Erzieher möglichst über Jahre hindurch keine Umgruppierungen vornehmen und auch auf die richtige Gruppengröße achten.
– für den Einfluß des *Kerns* und die Einflusslosigkeit des *Restes* sorgen.

---

545 Die Kategorien bilden also ausdrücklich keine mit wachsenden Privilegien verbundenen Erziehungsstufen nach dem Progressivsystem (*progressive system*).

– für eine ständige Aufwärtsentwicklung des Kollektivs sorgen und für Höhepunkte im Leben des Kollektivs, damit es keinen Stillstand und Leerlauf gibt.
– die Atmosphäre, d. h. die ungeschriebenen selbstverständlichen Verhaltensregeln (*wertvoller Stil und Ton*), die sich zu Traditionen verdichten können, pflegen, erhalten und weiterentwickeln. Hierzu gehören auch die oft feierlichen Symbole, Handlungen, Feste etc.
– die Vorstellung von Kollektivehre wecken
– Der erwachsene Erzieher muss stets und immer Vorbild und Ratgeber sein, muß seine Meinung sagen, beeinflussen und manchmal auch *durch seinen Willen helfen* (vgl. Mannschatz 1953: 25).
– geeignete Arbeitsaufgaben stellen
– Perspektiven gestalten

20.7.4.5. Perspektiven

Der Erzieher muß motivierende Perspektiven bieten.

Als *Perspektive* bezeichnete Makarenko den freudigen Ausblick auf die Erreichung eines Handlungsziels.

Nach dem *Inhalt* werden Perspektiven eingeteilt in persönliche Perspektiven (z. B. einen gutbezahlten Beruf ergreifen), kollektive Perspektiven und gesellschaftliche Perspektiven (z. B. Kampf für den Kommunismus). Nach ihrer *Reichweite* werden naheliegende (*heute*) und die *wertvolleren* entfernteren Perspektiven unterschieden.

Dabei kann der Erzieher einerseits die persönliche Perspektive, die individuellen, auch materiellen Interessen ausgestalten. Besonders am Anfang ist ein Anknüpfen an primitivere persönliche Perspektiven und Motive nötig, die dann allmählich zu kollektiven erweitert werden können. Makarenko (1970: 601 f.) beklagte sich bitter, daß er zu diesen Zwecken kein Taschengeld und keinen Leistungslohn zahlen durfte.

Andererseits lassen sich durch Kollektiverziehung kollektive Perspektiven schaffen, also gemeinsame Handlungsziele und Aufgaben des Kollektivs. Dies setzt bereits ein Kollektivbewußtsein voraus.

Der Erzieher muß dem Kollektiv Perspektiven stellen und sie planmäßig ausgestalten und erweitern, von nahen zu ferneren und von persönlichen zu kollektiven Perspektiven, ohne daß je ein Stillstand der Höherentwicklung eintritt. Dies bedarf sorgfältiger Planung und Überlegung. Die Perspektiven sollen die wirklichen Triebfedern des Handelns werden, das Denken leiten und zur Lösung der Aufgaben motivieren. Sie sollen klar und bewußt sein, um zielbewußte Menschen zu erziehen.

Die Perspektiven werden langsam erweitert auf immer größere Kollektive, von der Solidarität mit der eigenen Gruppe zur Solidarität mit der gesamtem Kolonie (Heim), der Nation, etc. Eine ähnliche - naheliegende - Stufenentwicklung findet sich auch in anderen Kinderrepubliken und ist wohl überhaupt in der Pädagogik weit verbreitet.

20.8. Selbstverwaltung bei Makarenko

Makarenko scheint die Einzelheiten seiner Selbstverwaltung selbständig entwickelt zu haben. Ähnlichkeiten bestehen zu der durch Gesetz vom 7.1.1926 eingeführten Selbstverwaltung der sowjetischen Pionierheime (vgl. Hillig u. Weitz 1971: 53 f.), die Makarenko beim *Schreiben* gekannt haben muß. Diese formalen Einzelheiten sollen hier nicht weiter verfolgt werden. Mögliche inhaltliche Anleihen auf dem Gebiet der Kollektiverziehung und Abteilungsgliederung bei der Korolenko-Kolonie wurden bereits erwähnt, ebenso eine mögliche oder wahrscheinliche Anleihe der Methodik der Selbstverwaltung bei F. W. Foerster und bei W. R. George.

Die Selbstverwaltung begann schrittweise[546] mit der Gliederung in Arbeits- bzw. Werkstatt-Gruppen (*Abteilungen*), die dann *Kommandeure* erhielten.

Im ersten Jahr bestand eine *völlige Diktatur* Makarenkos, bis Ende 1921 mit der Abteilungsgliederung die erste Grundlage der Selbstverwaltung entstand. Makarenko ernannte anfangs ihm geeignet erscheinende Jugendliche zu Kommandeuren (die sich zunächst *Atamane* nannten), doch bald - wohl noch im Winter 1923 - übernahm dies der *Rat der Kommandeure*, der sich so selbst ergänzte. Später wurden Kommandeure wohl gewählt, obwohl dies erst für die Dzierzynski-Kommune beschrieben wurde.

Der *Rat der Kommandeure*, dem jeweils auch die leitenden Erwachsenen (offenbar als Minderheit) angehörten, war das führende Organ der Gorki-Kolonie und der Dzierzynski-Kommune. Später, etwa ab 1925, gewann die Vollversammlung an Bedeutung, in der *Verfassung des Landes FED* (d. h. der ***Felix E.** Dzierzynski-Kommune*) war die Vollversammlung das *höchstes* Organ. Doch *faktisch* blieb der Rat das *leitende* Gremium. Die Gruppe des Kommunistischen Jugendverbandes, der die allermeisten Kommunarden

546 Zur Beschreibung der Selbstverwaltung vgl. Hillig u. Weitz (1971). Leider gehen sie nicht auf die unterschiedlichen Zeitangaben Makarenkos zur Einführung der Selbstverwaltung ein, die im *Poem* (Makarenko 1970: 213) zunächst in den Winter zu Anfang des Jahres 1923 datiert wurde, an anderer Stelle (Makarenko 1970: 726) allerdings mit Ende 1921.

angehörten, erschien gelegentlich *faktisch* dem Rat übergeordnet. Dies bleibt aber - wie so vieles bei Makarenko - unklar.

In der Gorki-Kolonie bedurften alle Beschlüsse des Rates der Kommandeure der Zustimmung bzw. Gegenzeichnung des Kolonieleiters Makarenko. In der Dzierzynski-Kommune entfiel das.

Die Erzieher hatten *formal* keine *Befugnisse*, sie wirkten vor allem informell. Wenn sie - wie üblich - an der Arbeit der Abteilung teilnahmen, unterstanden sie formal dem jugendlichen Kommandeur. Ausnahmen waren der Kolonieleiter Makarenko und der täglich wechselnde *Diensthabende Erzieher*, der gemeinsam mit dem *Diensthabenden Kommandeur* den Tagesablauf regelte und organisierte und den Kolonieleiter vertrat. Besonders wichtige Fragen wurden allerdings vom *Rat der Pädagogen* und dem *Rat der Kommandeure* gemeinsam entschieden.

Es bestand also eine sehr weitgehende Selbsttätigkeit und Selbstverwaltung der Jugendlichen. Angesichts der von Makarenko formulierten (verlorenen) *Verfassung* der Gorki-Kolonie sowie der *Verfassung* des *Landes FED* (Makarenko 1974: 445 - 455) kann man (auch wenn im *Poem* davon wenig zu merke ist) davon ausgehen, daß sich diese Heime durchaus *staatsartig* verstanden, als Kinder- bzw. Jugend*republiken*. Die Sekundärliteratur zum Thema Selbstverwaltung ist bemerkenswert unergiebig.

20.8.1. Selbstverwaltung versus Demokratie

Aus der sehr weitgehenden *Selbstverwaltung* der *Republik* darf aber nicht einfach auf *Demokratie* oder *Selbstbestimmung* oder *demokratische Selbstregierung* geschlossen werden[547]. Andererseits bestand trotz allem militärischen Gehabe zweifellos auch keine einfache Diktatur des Leiters, sondern eine merkwürdige Zwischenform einer *demokratischen Diktatur* oder besser: populistisch-autoritären Republik.

Deren Formen ähneln im Prinzip sowohl den der amerikanischen School City abgeschauten pädagogischen Vorschlägen des katholischen Moralpädagogen **F. W. Foerster** (vgl. Kapitel 5.; 11.1. und 20.6.3.1.) als auch dem leninistischen allgemeinen politischen Organisationsprinzip des *Demokratischen Zentralismus*[548].

---

547 Es ist mir unverständlich, wie selbst kritische Autoren wie Hillig u. Weitz (1971: 59) von einem demokratischen Regime sprechen können.

548 *Demokratischer Zentralismus* war das allgemeine Organisations- und Leitungsprinzip bolschewistischer bzw. leninistischer Parteien und der von ihnen beherrschten sozialistischen Staaten. Er sollte die *zentrale Planung*, die *führende Rolle der Arbeiterklasse* und die *Einheit aller gesellschaftlichen Kräfte* sichern. Dies bedeutete einerseits zentrale Leitung und Planung *von oben* (Zentralismus), verbunden mit strenger Disziplin, Unterordnung und ab-

Makarenko betonte, daß jedes Kollektiv unbedingt von einer Einzelperson geleitet werden soll, und „nach dem Typus ihrer Machtbefugnis ist die Einzelperson immer ein Diktator, aber auch gleichzeitig Bevollmächtigter dieses Kollektivs.“ (Makarenko 1956: 61)

An Makarenkos Arbeit lässt sich die geringe Bedeutung formaldemokratischer Formen für die Etablierung von Demokratie, die Benutzbarkeit dieser Formen zur Erzielung aktiven Gehorsams gegenüber beliebigen vorgegebenen Vorstellung und Werten sowie die alles entscheidende Rolle der *Atmosphäre* gut zeigen.

Die an Bürgerkriegserlebnisse der Kinder und vormilitärischen Unterricht anknüpfenden militärischen Formen wie Uniform, Grußformen, Märsche, Fahnen etc., selbst Befehl und Gehorsam scheinen anfänglich tatsächlich ein abenteuerlich-fröhliches *militärisches Spiel* gewesen zu sein, so wie Makarenkos es ursprünglich auch beschrieb[549] . Dies erscheint *zunächst* unproblematisch, zumal da so große Einrichtungen sowieso ein größeres Maß an formaler Ordnung benötigen und militärische Formen in der Jugendpflege und Jugendfürsorge international durchaus die Regel waren.

Die äußeren Formen in Makarenkos Kolonien waren nahezu alle - bewußt und in zunehmendem Maß - dem Militär entlehnt. Die Kopie ist perfekt, vom mit einem Karabiner bewaffneten Posten und den Fahnenwachen bis zum formellen Stubenappell. Im perfektionierten System militärischer Reglementierung ist stets und für alles irgendjemand verantwortlich, kontrollierbar und sanktionierbar. Makarenko stellte gern ehemalige Soldaten als Erzieher ein und befehligte sie auch militärisch.

Auf den ersten Blick scheint tatsächlich die alte zaristische Militär-Erziehungsanstalt wiederauferstanden, und *Gendarmenexperiment* und *Kasernenerziehung* waren auch die immer wieder vorgebrachten häufigsten Kritikpunkte an der *Kommandeur-Pädagogik* Makarenkos.

Doch der *Geist*, die *Atmosphäre* und die *Methoden* bei Makarenko waren durchaus anders und moderner. Er wollte durch seine *Perspektiven* letztlich eher *innerlich* als äußerlich disziplinieren. Anders als der aus bloßer Straf-

---

soluter Verbindlichkeit der Beschlüsse höherer (gewählter) Gremien für die unteren Gremien ohne jede Diskussion. Andererseits gehören zu den Kennzeichen des Demokratischen Zentralismus die *demokratische Initiative*, *schöpferische Mitwirkung*, eine gewisse Autonomie der *Unteren* im Rahmen der verbindlichen Vorgaben von *oben* sowie *Wählbarkeit* und *Rechenschaftspflicht* der Staatsorgane (*demokratisch*). Der demokratische Zentralismus grenzt sich ab gegen den *bürokratischen Zentralismus* einerseits und *übertriebenen Demokratismus* und *Anarchismus* andererseits (vgl. *Herder Lexikon Politik*; *Kleines Politisches Lexikon*, Berlin / DDR: Dietz 1973).

549 Dunstan (1984: 73 f.) erwähnt, daß Makarenko ursprünglich keineswegs militärbegeistert war, sondern militärische Formen von seinem Bruder als Pfadfinder-Prinzipien übernahm.

angst handelnde traditionelle[550] Soldat handelten Makarenkos Jugendliche in der Regel *am Ende* freiwillig und sahen in Makarenko den geliebten und verehrten Führer *Anton Semjonowitsch*.

Bei der alten Militärerziehung überwachte eine scharf abgegrenzte Offizierskaste (Erzieher[551]) die Befolgung der kleinlich-exakten Verhaltensvorschriften, um jede Übertretung hart zu bestrafen. Doch bei Makarenko lagen die Zwangs- und Machtmittel wie Strafen in den Händen des Rates der Kommandeure. Und die Kommandeure wechselten (in der Dzierzynski-Kommune halbjährlich) so daß praktisch jeder einmal an der Reihe war und nicht nur eine kleine Offiziers-Oberschicht befahl. Die Erzieher hatten keine Strafbefugnis und durften nicht einmal rügen. Makarenko selbst strafte selten, und dann meist nur mit wenigen Stunden *Arrest* in seinem Arbeitszimmer, das er als die interessanteste und lebendigste Stelle der ganzen Kolonie beschrieb. Dies war eher eine symbolische und soziale Strafe, die zudem nur an verdiente Jugendliche, denen der Titel *Kolonist* bzw. *Kommunarde* verliehen wurde, vergeben wurde. Makarenko betonte, daß Strafen meist nur dann sinnvoll wirken, wenn sie von der öffentlichen Meinung getragen werden und praktisch eine Mißbilligung und Ausschluß aus der Gemeinschaft bedeuten.

Die Gewalt ging - in Form der manifestierten öffentlichen Meinung - tatsächlich vom *Volk* der Jugendlichen aus, und Makarenko überließ ihm sehr weitgehend die Entscheidungen.

Wieweit Makarenko in der Realität anders handelte als er im Roman entwarf, muß allerdings offenbleiben, schließlich wurde er entlassen, weil in seiner Kolonie geprügelt wurde.

Nicht die rationale Zwangsherrschaft durch Angst vor bestimmten einzelnen Strafmaßnahmen, sondern die (Angst vor der) öffentliche(n) Meinung scheint mir das Verhalten zu bestimmen. Angst vor Strafmaßnahmen scheint nur ein weniger wichtiges Motiv zu sein. Das *militärische Spiel* diente meiner Meinung nach nur insofern der Erhaltung einer Disziplin und Ordnung, als durch kleinlich-exakte Verhaltensvorschriften ständig und immer jemand zuständig, kontrollierbar und gegebenenfalls verantwortlich zu machen war. Bei Disziplinverstößen drohten auch Strafen (bis zum Ausschluß), oft wurde die öffentliche Rechtfertigung gefordert. Das bedeutete in der Praxis aber eher die Forderung nach Selbstkritik als nach Selbstrecht-

550 Gemeint ist hier der von Bernfeld (1974b) beschriebene *Idealtypus* militärischer Disziplin, der die Zustände innerhalb moderner Armeen (insbesondere außerhalb des Kasernenhofes im Einsatz) sicher nicht mehr zutreffend beschreibt.

551 Die Erzieher in traditionellen Anstalten waren häufig ehemalige Unteroffiziere gewesen, ihr Amts- und Erkennungszeichen war der Stock, was Makarenko (1970: 22) scharf kritisierte.

fertigung. Kontrolle und Druck wurde so nicht primär durch Erzieher, sondern durch eine *Öffentlichkeit* ausgeübt.

20.8.2. Charaktererziehung und öffentliche Meinung

Die pädagogische Förderung des Entstehens einer *öffentlichen Meinung* überhaupt ist die Grundlage aller Konzepte von Selbstverwaltung, Selbstregierung und Kollektiverziehung.

Während die psychoanalytisch orientierten Selbstregierungspraktiker es grundsätzlich (mit wenigen wohldefinierten und wohlbegründeten Ausnahmen) ablehnen, gezielt als Erzieher Einfluß auf die *Inhalte* der öffentliche Meinung zu nehmen, war die Nutzung des eigenen Einflusses auf die öffentliche Meinung bei Makarenko (ebenso bei Foerster und den School-Cities) die Hauptaufgabe des Erziehers.

Makarenko ging es um Charaktererziehung. Er hatte feste Vorstellungen davon, was ein guter, edler, *wertvoller Charakter* ist, und was ein *Schädling* oder *schädliches Element*. Aus seinen Wertungen machte er keinen Hehl, und jeder war verpflichtet, ein guter Mensch zu werden. Erziehung hieß für ihn, anderen die Perspektiven vorzugeben und auszugestalten, *allgemeine* **Vorstellungen** zu verankern; und nicht, im *Einzelfall* selber das richtige Verhalten zu erzwingen.

Durch massiv vertretene Moralvorstellungen gab er der öffentlichen Meinung den Rahmen vor, aus dem sie nicht heraus konnte. Ein edler, wertvoller Charakter im Sinne Makarenkos mußte straff, soldatisch, kämpferisch, heroisch, aktiv, fleißig, hilfsbereit, kameradschaftlich, kollektivbewußt, diszipliniert, stets fröhlich optimistisch, nie pessimistisch sein, ein guter Bolschewik, Komsomolze und Sowjetpatriot. Er durfte niemals jammern und mußte so der Kolonie und seiner Abteilung stets *Ehre* und nie *Schande* machen.

Alles, was diesem Moraldogma widersprach, wurde lächerlich gemacht, in Makarenkos Darstellung vor allem von älteren Jugendlichen, vom *Kern*, der voll auf Makarenkos Linie lag. Es war kaum möglich, sich dem durch das höhnische Gelächter der Kameraden bewirkten Meinungsdruck und den vielfältig eingestreuten höchst glaubhaften Drohungen *der Kameraden* zu entziehen.

So unter Druck hatte der einzelne Jugendliche keine andere Wahl - und war sich dessen vielleicht noch nicht einmal bewußt -, als sich bei einer Diskussion oder Abstimmung im Sinne dieser vorgegebenen Moral *unter-Druck-freiwillig*, fröhlich und heldenhaft für den härteren, arbeitsamen, dem Kollektiv und dem Sozialismus dienenden Vorschlag zu entscheiden und ar-

beitserleichternde, bequemere, eher den persönlichen Interessen dienende Möglichkeiten abzulehnen und zu verurteilen. Wer persönliche, private Interessen oder abweichende Meinungen vertrat, geriet schnell in den Verdacht mangelnder heldenhaft-opferbereiter Einsatzfreude oder schwächlicher Jammerei. Nur der kollektive Nutzen galt als wertvoll.

In dieser **intoleranten Atmosphäre** konnte sich die öffentliche Meinung nicht *frei* entwickeln, sondern wurde (letztlich durch Makarenko) durch Tabus, Ge- und Verbote behindert bzw. so eng gelenkt, daß gewisse Themen und Diskussionen gar nicht erst aufkommen konnten. Beim Verbot sexueller Beziehungen war die öffentliche Meinung

„so streng, daß selbst der Gedanke (!) an irgendeine Diskussion (!) unmöglich ist." (Makarenko 1974: 117, Ausrufezeichen von mir)

Dabei herrschten *formal* durchaus demokratische Zustände, jeder hatte das Recht, sich zu äußern:

„Jeder Kommunarde konnte in der Vollversammlung eine beliebige Frage aufwerfen, es stand jedoch im Ermessen des Vorsitzenden, die Frage zur Diskussion zu stellen oder sie an den Rat der Kommandeure bzw. an eine Kommission zu verweisen." (Hillig u. Weitz 1971: 60)

Wer versuchte, sein (unbestrittenes!) Recht auch tatsächlich *wahrzunehmen*, geriet dadurch sehr leicht in unangenehme Schwierigkeiten: Abweichende Äußerungen waren zwar nicht *verboten*, galten aber leicht als *unanständig*, *ungehörig* oder *unmoralisch* und wurden deshalb nicht geduldet. Der *informelle* Druck der öffentlichen Meinung und der Traditionen schränkte die formal bestehenden demokratischen Rechte faktisch radikal ein. Rechtsbegriffe wie *erlaubt* und *verboten* erfassen die Realität in Makarenkos Einrichtungen nicht: hier ist *Übereinstimmung* gefordert.

Befehle (die unbedingt mit *„Jawohl"* zu beantworten und auszuführen waren), durften nie (!) kritisiert werden, es sei denn öffentlich in der Vollversammlung oder im Rat der Kommandeure. Die Kritik dort dürfte aber nur selten vorgekommen sein, denn grundsätzlich ging man hier davon aus, daß die Kommandeure - insbesondere im Rapport - *unbedingt* die Wahrheit sagten. Mit abweichenden Meinungen und Handlungen wurde äußerst hart und feindselig umgesprungen, so daß es riskant war, sich so zu exponieren.

Einem Jugendlichen, der im Herbst 1930[552] sein Rederecht in der Versammlung zur schlichten Frage nutzte, „Und wann werden sie uns neue Schuhe geben?" (Makarenko 1974: 190), wurde heftig von allen Seiten mit

552 Die Kommune hatte gerade auf weitere Zahlungen des Trägers verzichtet, um sich zukünftig selbst durch Arbeit zu finanzieren. Es war Herbst und deshalb vermutlich kalt und das Barfußgehen unangenehm (vgl. Makarenko 1974: 186 f.).

Spott und Drohungen zugesetzt wie einem Angeklagten. Dies war kein zufälliges Ereignis, sondern Programm:

„Wir protestieren ebenfalls gegen die Erziehung zu einer Tätigkeit, die nur auf dem ‚Interessantsein' aufgebaut ist. Aufschlußreich ist es, einer Diskussion im Rat der Kommandeure zuzuhören, wenn das Gesuch eines Neulings erörtert wird:

‚Die Arbeit in dieser Abteilung ist für mich nicht interessant, versetzt mich in die Mechanische Abteilung.'

Einem solchen ‚Kinde' antwortet man streng:

‚Vielleicht rufen wir das Orchester zusammen? Vielleicht ist es für dich interessant, Musik zu hören?'

‚Wo warst du, als wir die Fabrik gebaut und einen ganzen Monat lang Erde auf Tragen geschleppt haben? Meinst du, das war sehr interessant für uns?'

‚Vielleicht ist es für dich auch nicht interessant, die Toiletten zu reinigen?'

Der neue Kommunarde beginnt sehr schnell zu begreifen, worum es geht. Er fügt sich der ‚bürgerlichen Kategorie' der Pflicht." (Makarenko 1974: 447)

Bei solch aggressiver Polemik gegen Kritik und Abweichung und auch schon gegen mangelnde aktive Teilnahme bestand keine Chance zur Verteidigung oder nur Darstellung eigener Vorstellungen und zu offener sachlicher Diskussion. Jedes Hinterfragen und Anzweifeln der Moral- und Ehrbegriffe oder der Traditionen wurde als freche Unverschämtheit gewertet und hätte die Jugendlichen wohl auch überfordert. Hier wurde betont eine Erziehung zum Gehorsam gegenüber der Gruppe (=Abteilung), der Großgruppe (=Kolonie) und dem Staat betrieben, und nicht eine Erziehung zum Ungehorsam, wie Lane, Wills und Neill sie betrieben.

Makarenko betonte Macht und *Recht des Kollektivs*, der Gemeinschaft, und die *Pflicht des einzelnen Mitglieds* zur Zustimmung, Einordnung, Unterwerfung. Das Individuum verschmolz in der Gemeinschaft, Nischen privaten Rückzugs wurden ausdrücklich abgelehnt und bekämpft (Makarenko 1974: 207). Für individuelle abweichende Auffassungen, Meinungen, Überzeugungen blieb kein Raum, kein gegen den Eingriff des Kollektivs abgesicherter Intimbereich, kein Privatbereich, in dem sich die individuelle Persönlichkeit frei entfalten könnte oder sollte. Es ging bei Makarenkos Selbstverwaltung nicht um die Repräsentation der Einzel-Willen oder um Kompromiß und Interessenausgleich.

Mehrfach wurde erwähnt, daß die Jugendlichen **schlicht Angst vor dem Rat** und auch der Vollversammlung haben, daß sie etwa „nichts in der Welt" so fürchten

„wie vor dem Rat der Kommandeure in der Mitte des Zimmers zu stehen und auf Lapots Aufforderung antworten zu müssen.

‚Stillgestanden! Erkläre, wie es war!'" (Makarenko 1970: 630)

„Aber die Stimme des Vorsitzenden klingt bereits stahlhart:

‚Was? Tritt in die Mitte!‘

Widerstrebend erhebt er sich von seinem Platz und macht einige Schritte, dabei wiegt er sich frech in den Hüften und schiebt den Gürtel so tief herunter, wie es die Fatzken in Cholodnaja Gora tun. Eine Hand in die Seite gestemmt, die andere in der Tasche, die Beine in einer Ballettpose, so steht er da, ganz Selbstbewußtsein und Unabhängigkeit.

Doch plötzlich dröhnt durch den Saal die empörte, eiserne Forderung:

‚Steh still!‘

Verwirrt blickt er um sich, nimmt jedoch sofort Haltung an, wenn auch die eine Hand noch in der Tasche steckt.

Der Vorsitzende versetzt ihm den nächsten Schlag:

‚Nimm die Hand aus der Tasche!‘

Schließlich steht er vorschriftsmäßig da, und das Gespräch kann beginnen:

‚Wie benimmst du dich den Mädchen gegenüber?‘

‚Das ist nicht wahr! Sie ging ...‘

‚Wieso nicht wahr? Hier im Rapport steht ...‘

Völlig allein und hilflos steht er in der Mitte.

Den letzten Schlag versetze ich ihm, das gehört zu meinen Pflichten. Nach den strengen Worten des Vorsitzenden, den sarkastischen Bemerkungen Redkos und dem aufreizenden Gelächter der kleinen Jungen erhalte ich das Wort.“ (Makarenko 1974: 148 f.; Auslassungen im Original)

Rechte des Individuums gegenüber dem Kollektiv oder einen gesicherten Anspruch auf individuelle Gerechtigkeit **gibt es nicht**. Auf die Frage „Und wenn ich tatsächlich unschuldig bin?“ wird einem Jungen geantwortet:

„Du meinst, es ist eine große Sache, daß du unschuldig bist. Aber wenn du Kolonist bist, dann denkst du anders darüber ... Wie soll ich das erklären ... Also, wichtig ist die Disziplin, aber ob du schuld hast oder nicht, das ist in Wirklichkeit nicht so wichtig.“ (Makarenko 1970: 579, Auslassungspunkte von Makarenko)

Als der Bräutigam, der gleiche Behandlung bei der Heirats-Mitgift gefordert hatte, gegen seinen Hinauswurf aus der Kolonie rechtlich vorgehen wollte, wurde er verspottet:

„Wunderbar! Du fährst nach Charkow, dort gibt man dir einen Zettel, du kommst in die Kolonie zurück und bist dann berechtigt, bei uns zu leben. Es wird dir gut gehen bei uns, gut wird's dir gehen.“ (Makarenko 1970: 396, vgl. 357 f., 391 - 396, 351 ff.)

Die **Totale Institution** griff auch auf Nachbarn und auf die Beschäftigte der Anstalt zu:

Mit großer Selbstverständlichkeit wurden auch umliegende Dörfer mit rabiaten Mitteln umerzogen: Destillen wurden zerschlagen, Betrunkene in den Fluß getaucht und Kirchenbesucher vertrieben. Wohnungen der Arbeiter und Angestellten wurden auf Sauberkeit und auf nützliche Theaterrequisiten gemustert und durchsucht, ihre Kleidung reglementiert. Betont wurde dabei, daß das Einspruchsrecht ein rein theoretisches war

(Makarenko 1974: 79; vgl. 1970: 396): wer Einspruch erhob und sich dann dafür nicht vor der Vollversammlung rechtfertigte, wurde fristlos gekündigt. Erzieher wurden wie Zöglinge behandelt und ebenfalls erzogen.

Die Kolonie bzw. Kommune kümmerte sich selbstherrlich nicht um die offiziellen Beschränkungen, denen sie unterlag, bzw. um legitime und gesetzliche Rechte anderer.

Makarenko strebte mit seiner Selbstverwaltung in gar keiner Weise Demokratie an. Eine öffentliche Meinung konnte er sich anscheinend nur als entweder gezielt gelenkt / manipuliert oder aber als chaotisch vorstellen.

Im Gegensatz zur offiziellen sowjetischen Linie und dem Gesetz über Jugendarbeitskommunen, das die Vollversammlung als oberstes Beschlußorgan vorschrieb, mißtraute Makarenko den massensuggestiv leicht beeinflussbaren, von der momentanen Stimmung abhängigen Massen-Entscheidungen, die schon im nächsten Moment nicht mehr gelten:

„Der Wille der Allgemeinheit offenbart sich nicht so leicht. Versammelt man 120 Kinder in einer Vollversammlung, so können sie jeden beliebigen Beschluß fassen, es kommt nur darauf an, wer sie beeinflusst. Unsere Pädagogen leisten sich sehr oft dieses Kunststückchen: Nach einer zündenden und überzeugenden Rede des Erziehers fassen die Kinder irgendeinen Beschluß. Gibt es hier überhaupt einen Willen? Natürlich nicht.“ (Makarenko 1970: 765)

Die Vertreter der Demokratie waren für Makarenko lediglich ungewaschene kleine Bürschchen und Bengel sowie einige an Privatheit interessierte schlappe *sogenannte Intelligenzler*, die nicht ernst zu nehmen sind. Demokratie und wirklich freie Wahl betrachtete er als Laschheit, Schwäche, Schmutz und Zerstörung, Mißachtung von Tradition und Disziplin, und dies mußte von ausgezeichneten und starken Männern unterbunden werden.

„Endlich hatte ich heraus, was mir nicht gefiel. Es war das deutlich sich abzeichnende Bestreben, allein zu spielen, sich abzusondern und sich im eigenen Winkel zu schaffen zu machen.“ ...

„Am ersten Oktober[553] fanden die Neuwahlen zum Rat der Kommandeure statt. Die Ergebnisse schienen mir symptomatisch. Der alte Rat, eine Gemeinschaft von energischen, munteren und schlauen Kameraden, die die Fahrt in die Krim und die Eröffnung der Arbeiterfakultät durchgesetzt hatten, schied fast völlig aus. An seine Stelle trat eine neue Gruppe, die größtenteils aus sogenannten Intelligenzlern bestand, Menschen, die sich dem Buch, dem Literaturzirkel und dem Laienspiel verschrieben hatten. Die alten Kommandeure stellten ihre Kommandostellen freimütig den Vertretern des demokratischen Prinzips zur Verfügung.“ ...

„Das Haupt dieser Gruppe war Doroschenko, der Sekretär des Rates der Kommandeure, bei dessen Wahl allen klar war, daß man ihn eigens aus dem Grunde

553 1930, ein halbes Jahr nach Einführung von Leistungsprinzip und Leistungslohn, was zu privatem Wohlstand (Radios, Aquarien) und Rückzug ins Private geführt hatte.

wählte, um seine Ruhe zu haben. Wasja Doroschenko war ein ausgezeichneter Former, jedoch war es ihm nicht beschieden, die Dzierzynski-Kommune zu formen." Es gabt *Disziplineinbrüche*.

„Die demokratische Zusammensetzung des Rates der Kommandeure ermöglichte es indessen den Kleinen, in ihren Abteilungen ihre Macht[554] wieder aufzurichten. Keinem fiel es ein, die alte Konvention einzuhalten, nach der die Kommandeure der Knirpse älter sein mußten. Unerwartet tauchten in der elften und zwölften Abteilung Filja und Wasja Borodkow, Anhänger der Autonomie der Kleinen, auf den Kommandeursposten auf. Sie waren überzeugte und willensstarke Menschen, die die Doktrin von der Freiheit der Bürschchen seit langem in einem zwar an Niederlagen reichen, doch ruhmvollen Kampf gefestigt hatten. Die Epoche Doroschenko wurde deshalb zu einer Epoche der ungebundenen Freiheit der Bengel, die nicht an Tod und Teufel glaubten und in der Tiefe ihrer Seele keine Autorität anerkannten. Zerrissene Anzüge, schmutzige Gesichter, zerbrochene Möbel, Erscheinungsformen des Anarchismus aller Art verdüsterten mit einem Mal unsere Tage, und der Dienst in der Kommune wurde zu einer äußerst schwierigen Angelegenheit.

Nur die fünf Diensthabenden der Kommune blieben stark und gaben das Steuer der Kommune nicht aus der Hand. Unter ihnen zeichnete sich Wolenko aus, der schon vor der Fahrt auf die erste Stelle aufgerückt war und jetzt dem schwachen Sekretär des Rates der Kommandeure offen die Macht aus der Hand nahm." (Makarenko 1974: 207 - 209).

Makarenko verlangte die Unterwerfung unter die absolute Autorität des Kollektivs. Demokratische Einrichtungen wie Delegation von Macht, Kontrolle der Gewählten durch die Wähler, Interessenvertretung, Streit und Ausgleich der Meinungen und Interessen, Toleranz, Machtkontrolle, Rechtsgarantien, persönliche Freiheit, Recht auf Individualität und Persönlichkeitsentfaltung, kamen bei ihm nicht vor.

20.8.3. Zur Gesetzgebung, Verfassung, Vollversammlung

Eine formelle Gesetzgebung scheint es bei Makarenko nicht gegeben zu haben. Von Rat und Vollversammlung wurden aber jeweils Einzelbeschlüsse gefasst und Abstimmungen vorgenommen (wohin man verreist, wer aufgenommen bzw. per Urteil bestraft oder ausgeschlossen werden soll, wie hoch das Produktions-Soll sein soll, etc.).

Was *grundsätzlich* erlaubt bzw. ge- und verboten war, wurde anscheinend weniger durch explizit und bewußt mehrheitlich angenommene und änderbare Gesetze bestimmt, sondern durch eine (gewissermaßen geheiligte)

---

554 Vgl. Makarenko 1974: 36; Die Abteilungen der Kleinen wollen Kommandeure aus den eigenen Reihen wählen, und ganz besonders nicht die ihnen nachdrücklich zur Wahl vorgeschlagenen Kandidaten.

Tradition, deren Veränderung oder Nicht-Befolgung offenbar nie zur Debatte stand.

Auch die sogenannte *Verfassung des Landes FED* war lediglich eine von Makarenko nachträglich verfasste siebenseitige Beschreibung der sich in 5 Jahren herausgebildeten Traditionen und war nie *Gesetz* (vgl. *Die Verfassung des Landes FED*, Makarenko 1974: 448).

Die formale Organisation der Selbstverwaltung und die Änderungen der einzelnen Ämter und Zuständigkeiten sollen hier nicht im Einzelnen untersucht, sondern nur grob der Entwicklungstrend dargestellt werden[555].

Die von Anfang an - auch in der Gorki-Kolonie - bestehende meist wöchentliche Vollversammlung diente der allgemeinen Information sowie der Besprechung von wichtigen Vorfällen, Streitigkeiten und Arbeitsvorhaben.

Abgesehen von einer kurzen Periode bei der Übernahme des Kurjazer Kinderheims fasste die Vollversammlung nur sehr selten Beschlüsse (wie den zur Übersiedlung) oder tagte als Gericht.

In der Dzierzynski-Kommune wurde die Vollversammlung dann formal zum höchsten Gremium aufgewertet, dessen Beschlüsse nicht einmal der Kommuneleiter (wie in der Gorki-Kolonie), sondern nur die Trägerorganisation abändern konnte[556]. Auch die Kommandeure wurden nun - auf Vorschlag der Abteilungen - von der Vollversammlung gewählt. Formal ist dies kaum von einer Selbstregierung zu unterscheiden[557].

---

555 Siehe dazu näher Hillig u. Weitz (1971).

556 Das kann man als Aufwertung der Vollversammlung, aber auch als Abwertung des Kommuneleiters Makarenko betrachten.

557 „Jeder Kommunarde kann in der Vollversammlung eine beliebige Frage aufwerfen. Es steht jedoch im Ermessen des Vorsitzenden, die Frage zur Erörterung zu stellen oder sie an den Rat der Kommandeure oder eine andere Organisation zu überweisen.
Zur Kompetenz der Vollversammlung gehören alle Fragen des kommunistischen Lebens. Ihre Beschlüsse gelten als endgültig und können nur von der Kommuneverwaltung geändert werden.
Die Vollversammlung ist berechtigt, im Falle besonders schwerer Vergehen den Kommunarden Strafen aufzuerlegen: Urlaubsentzug, Entziehung des Kommunardentitels*, Entziehung des Taschengeldes, Tadel, Verweise, zusätzliche Arbeiten, Entlassung aus der Arbeit und dem Betrieb, Absetzung als Kommandeur und schließlich Ersuchen bei der Verwaltung um Entlassung aus der Kommune." (*Die Verfassung des Landes FED*, Makarenko 1974: 450)
* Dies bedeutete die Rückstufung zum Zögling, u. a. Ausgangssperre und Geldentzug:
„Im Unterschied zum Kommunarden darf der Zögling die Kommune nur mit schriftlicher Erlaubnis verlassen; er kann jedesmal nur mit Genehmigung des Rats der Kommandeure Geld von seinem Lohn in die Hand bekommen; er darf am Tage nicht ohne schriftliche Erlaubnis die Schlafräume betreten; er kann weder in ein Organ der Kommunardenselbstverwaltung gewählt werden noch Mitglied der Wachabteilung der Kommune sein.", hat aber aktives Stimmrecht. (*Die Verfassung des Landes FED*, Makarenko 1974: 449)
„Der Abteilungskommandeur hat im Verlauf des Arbeitstages in der Schule, im Schlafraum und in Alltagsfragen über die Abteilung Befehlsrecht.

Die *Wahl* der Kommandeure in der Dzierzynski-Kommune kann man als ein Einschwenken Makarenkos auf die offizielle Linie betrachten.

Im Rat der Kommandeure der Dzierzynski-Kommune waren neben den Kommandeuren und Kommissionsvorsitzenden und dem Sekretär der Komsomol-Gruppe[558] neun stimmberechtigte Erwachsene vertreten: der Kommune-Vorstand (4), der Chef der Kommune-Fabrik (1) der Wirtschaftsleiter (1) der Arzt (1) der stellvertretende Kommuneleiter (1) sowie Makarenko, erst als Kommuneleiter, später als pädagogischer Leiter. Heimleitung und Rat der Kommandeure bereiten jede Sitzung sorgfältig vor.

Die Amtszeit in Selbstverwaltungsorganen wurde in der Dzierzynski-Kommune auf 6 Monate begrenzt, so daß mehr Zöglinge auf verantwortliche Posten gelangen konnten. Der Rat der *Kommandeure* wurde so zunehmend zu einem Rat der *Abteilungen*, in dem oft auch einfache Mitglieder ihre Gruppe vertraten.

Der gewählte Sekretär des Rates der Kommandeure versah sein Posten hauptamtlich und bezahlt (Durchschnittslohn). Er *überwachte* die reihum bestimmten zwei *diensthabenden* Kommandeure, die wiederum das Verhalten der Kommunarden *überwachten* und den Ablauf in der Kommune steuerten. Der Sekretär war

„berechtigt, von sich aus Strafen zu verhängen sowie den Kommunarden und Zöglingen Urlaub zu erteilen, er ist berechtigt, im Unterricht sämtlicher Klassen zu hospitieren, und hat im Verlauf des Tages Befehlsrecht.“ (*Verfassung des Landes FED*, Makarenko 1974: 452)

Die in der Fabrik tätigen Kommunarden waren nach Maschinengruppe und Schicht in Brigaden eingeteilt, die Brigaden eines Betriebsabschnitts bildeten eine *Gruppe* unter einem Gruppenkommandeur, der einen Abteilungskommandeur vergleichbar war. Monatlich wechselnd wurde eine Wachabteilung unter einem besonderen Kommandeur zusammengestellt. Drei gewählte Kommunarden sorgten als *Wirtschaftskommission* gemeinsam mit Wirtschaftsleiter, Hausmeister und Wäscheverwalterin für die Verwal-

---

Er ist verantwortlich für die Disziplin in der Abteilung, für Sauberkeit der Schlaf- und Klassenräume, der Betten, der Kleidung, des Gesichts und der Hände, für die Lüftung der Räume und für die Unversehrtheit der Einrichtung in den Schlaf- und Klassenräumen.“ ... „Anfang des Monats hat der Kommandeur eine Verteilung der gemeinsamen Reinigungsarbeiten der Kommunarden vorzunehmen und im Laufe des Monats die richtige Durchführung dieser Verteilung zu überwachen. Er muß auf das Verhalten der einzelnen Kommunarden achten, sich mit ihnen unterhalten, falls sie Fehler machen, auf ihre Leistungen in der Schule achthaben und ihnen persönlich oder durch Bestimmung einzelner älterer Kameraden aus der Abteilung helfen, damit sie nicht zurückbleiben.
Ist die Abteilung nach dem Prinzip der Schulklasse ausgewählt, dann ist sie für eine bestimmte Klasse, für Sauberkeit und Unversehrtheit der Einrichtung verantwortlich.“ (*Die Verfassung des Landes FED*, Makarenko 1974: 450)

558 Der Kommunistische Jugendverband

tung von Gebäuden, Mobiliar, Kleidung, etc. und sorgten für Beschaffung, Instandhaltung, Reinigung und Ausgabe.

Fünf gewählte Kommunarden sorgten als *Klubrat* für das gesamte Laienschaffen der Klubs.

Drei gewählte Kommunarden arbeiteten als *Stab für den sozialistischen Wettbewerb* die Normen aus, an denen Erfolge in Schule, Alltag und Disziplin gemessen wurden, und registrierten die entsprechenden Leistungen, die monatlich mit Vergabe der Kommunardenfahnen prämiert wurden (*vgl. Verfassung des Landes FED*, Makarenko 1974: 455).

20.9. Zur zukünftigen Position Makarenkos

Der Gegensatz Makarenkos zur offiziellen Sowjet-Pädagogik seiner Zeit wurde sowohl von Makarenko als auch von der späteren offiziellen Sowjetpädagogik begrifflich verkleistert (*Damenpädagogik*, *Olympier*) und auf persönliche Unfähigkeiten einzelner Personen geschoben. Die Existenz von prinzipiell unterschiedlichen pädagogischen Auffassungen und fundamentalen Gegensätzen sowie praktischen Konflikten (Makarenkos Entlassung!) zwischen den *Sozialistischen Klassikern* Makarenko und Krupskaja hätte die Fiktion einer Einheitlichkeit der Sowjetpädagogik gefährdt und mußte in der Sowjetpädagogik geleugnet werden. Die Texte wurden verändert, um sie nachträglich den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Eine offene Diskussion der Gegensätze scheint es in den sozialistischen Ländern kaum gegeben zu haben. So überrascht es nicht, daß über Makarenkos Verhältnis zur Pädagogik seiner Zeit (Vorbilder, Kritik) nur wenig Material vorliegt. Daher kann es tatsächlich *so aussehen*, als habe Makarenko die gesamte Pädagogik neu entdeckt und neu begründet.

Die kritische Auseinandersetzung geschieht weitgehend durch westliche Autoren, etwa durch Hillig aus Marburg.

Die Betrachtung Makarenkos *als singulärem großem Sowjeterzieher* macht nach dem endgültigen Abschluß der Sowjetpädagogik infolge der Auflösung der Sowjetunion kaum mehr Sinn. Von Interesse ist nun noch die unvoreingenommene Aufarbeitung der (vergangenen) Sowjetpädagogik. Meiner Meinung bietet sich nun eine andere Sichtweise Makarenkos an: Makarenkos Pädagogik war eine Art Abschluß der sehr interessanten pädagogischen Sonderentwicklung der Sowjet-Ukraine, die gerade durch die Überbetonung Makarenkos (gezielt) verdeckt wurde. Diese bislang wenig erforschten früheren praktischen Versuche sind mindestens ebenso interes-

sant wie Makarenkos Arbeit. Makarenko war zunächst noch *Teil* dieser interessanten Bewegung, die er dann als *Gegner* bekämpfte und an deren Abwürgung er beteiligt war. Und er wäre *im Zusammenhang* mit seiner Umgebung, im Rahmen dieser Bewegung und als (möglicherweise bedeutender) Teil der Bewegung zu betrachten, wobei die Bewegung der frühen freiheitlichen Sowjetpädagogik nun erstmals gründlicher erforscht werden kann. Es bleibt zu hoffen, daß sich nach dem Untergang der Sowjetunion und der Sowjetpädagogik nun neben der bundesrepublikanischen auch eine russische und ukrainische kritische Makarenko-Forschung etablieren wird, wenn auch in kleinerem Maßstab, denn *überragende* Bedeutung hatte Makarenko wohl nur als offiziell anerkannter *Sowjetpädagoge*.

Vieles bleibt noch zu erforschen und aufzuklären. Gerade der Zusammenhang und Gegensatz zur Pädagogik seiner Zeit wäre aber einer der interessantesten Punkte bei der Einordnung und Bewertung von Makarenkos Arbeit: An welche Vorbilder hat er sich angelehnt, welche Auffassungen und Einrichtung gab es überhaupt, welche davon hat er - und warum - abgelehnt und kritisiert, welche setzte er dagegen? Auf Makarenkos Platz in einer (hoffentlich einmal erscheinenden) zukünftige Gesamtdarstellung frühsowjetischer Sozialpädagogik kann man gespannt sein.

21. Flanagan in Boys Town

Edward Joseph Flanagan ist zusammen mit A. S. Makarenko, A. S. Neill und Pater Silva der bekannteste[559] Vertreter der Heim-Selbstverwaltung / Selbstregierung. Die Selbstverwaltung ist die bekannteste Eigenschaft von Boys Town, durch die das Heim überhaupt erst weltberühmt wurde. Trotzdem liegt Flanagans Bedeutung nach meiner Überzeugung *nicht* auf dem Gebiet der Selbstverwaltung / Selbstregierung! Die Selbstverwaltung in Boys Town ist eher ein Präfektensystem als eine wirkliche Selbstverwaltung, die *Funktion* der gewählten Vertreter ist nicht ersichtlich, und selbst Flanagans Anhänger sprechen offen davon, daß die Selbstverwaltung Illusion und Vortäuschung sei. Die besondere Betonung der Selbstverwaltung dient vermutlich vor allem (erfolgreich!) der Publicity des Heims.

Die Jungen*stadt Boys Town* ist bedeutend nicht als Kinder*republik*, sondern als recht frühes Beispiel für ein Kinder*dorf*. Boys Town ist eine Pioniereinrichtung familienorientierter Heimerziehung nach modernen Prinzipien: Es ist zwar ein sehr *großes* Heim, jedoch in moderner, für familienorientierte Erziehung üblicher *Pavillon-* und *Cottage*-Bauweise, mit *psychologisch* geschultem Personal und einem Erziehungskonzept, das Selbsttätigkeit, Selbstachtung, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstvertrauen betont und Möglichkeiten zur Bewährung der eigenen Fähigkeiten im praktischen Leben bereitzustellen sucht.

Es ging Flanagan ganz sicher *nicht* um die Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen, wohl aber um die Anerkennung der Kindlichkeit.

---

559 Artikel über Flanagan oder Boys Town findet man in vielen allgemeinen Lexika (Colliers Encyclopedia; Encyclopedia Americana, Encyclopaedia Britannica, Meyers Enzyklopädie). Auch in meinen Gesprächen mit Pädagogen waren Hinweise darauf häufig, ebenso in pädagogischer Literatur. Zur Publizität dürften auch die beiden Spielfilme über Boys Town beigetragen haben.
Literatur über Boys Town: Flanagan (1951, Artikelsammlung, posthum; 1965 [1947/48], Kurzdarstellung), Oursler (1951, brauchbares Standardwerk), Wagner (1957, religiös eifernd, unkritisch, euphorisch), Wegner (1971, Lexikonartikel), Adlhoch (1951, gute Beschreibung) sowie Bergler (1955) und Zielinski (1950).

Statt des auf Gewalt, Drohung und Strafe gründenden unpersönlichen Verhältnisses in alten Anstalten wollte er ein auf Vertrauen gegründetes, emotional geprägtes, familiär-familienartiges, mütterlich / väterliches Autoritätsverhältnis. Zur familiären Atmosphäre gehörte auch eine materielle Großzügigkeit und gute Ausstattung, die zumindest bis dahin für Heime ziemlich unüblich war, sowie eine gute Schul- und Berufsausbildung. All das gelang offenbar auch, Flanagan konnte die emotionale Bindung sogar weit über die Zeit des Heimaufenthaltes aufrechterhalten: Die bereits entlassenen Jungen schrieben Briefe, machten Besuche, stellten ihre Bräute vor und Flanagan traute sie. In Boys Town herrschte auch - trotz des massiven Einsatzes von Priestern - eine für katholisch-kirchliche Anstalten ungewöhnlich große religiöse Toleranz.

Flanagan war zwar kein radikaler, aber ein durchaus bedeutender gemäßigter Reformer des Strafsystems. Als Anhänger der Jugendgerichtsbewegung forderte er die Schaffung gesonderter Jugendgerichte und Jugendgefängnisse.

„Father Flanagan hat Pionierarbeit geleistet in einer Zeit, da man in den USA noch zwölfjährige Jungen nicht nur zum Tode verurteilte, sondern auch das Urteil an ihnen vollstreckte.“ (Adlhoch 1951: 307)

21.1. Biographie und Heimgründung

Edward Joseph Flanagan wurde am 13.07.**1886** in Irland geboren und wanderte - wie nach und nach seine ganze Familie - 18jährig in die USA aus. Er studierte in New York, Rom und Innsbruck, wo er im Juni 1912 zum katholischen Priester geweiht wurde.

Als er Anfang **1913 Kaplan in Omaha**, Nebraska wurde, herrschte dort wegen verheerender Trockenheit und Mißernten große Arbeitslosigkeit, Hunger und Elend unter den Wander-Landarbeitern.

Mit Spendengeldern organisierte Flanagan ein **Arbeiterhotel** (November 1913), in dem mittellose Männer auch kostenlos aufgenommen wurden. In den folgenden Jahren wuchs das *Hotel* auf über 1000 (Oursler 1951: 114) oder zumindest bis zu 500 (Flanagan 1965: 308) Schlafplätze. Unter den Gästen waren Alkoholiker, Landstreicher, Gauner, aber auch heimatlose Jungen.

Flanagan bemerkte, daß insbesondere die Alkoholiker in seinem Hotel regelmäßig eine tragisch problembeladene Jugend gehabt hatten, und konzen-

trierte sich zunehmend auf die Jungen: diese waren noch nicht zu alt zur Veränderung, waren noch beeindruckbar, bildbar, erziehbar, sie konnten noch vor weiterem Abgleiten in die Kriminalität und in den Alkoholismus gerettet werden.

Flanagan wurde ehrenamtlicher Bewährungshelfer und organisierte dann *seine* delinquenten Jugendlichen in einer Art **Boys Club**. Überhaupt scheint er sich stark auf die Arbeit und Tradition der Boys Clubs zu stützen.

Von seiner Mutter, seinem Bruder und seiner Schwester sowie von drei Nonnen (später auch seinem Neffen Patrick Norton als Geschäftsführer) unterstützt, gründete er am 12. Dezember **1917** ***Father Flanagans Boys Home***. Dieses Heim begann mit drei verwaisten und zwei verurteilten delinquenten Jungen. Bei der Übersiedlung in ein größeres Haus in Omaha am 1.6.**1918** waren es bereits hundert Jungen und am 22.10.**1921**, beim Umzug auf die günstig erworbene und seitdem ständig erweiterte und ausgebaute **Overlook Farm**[560] waren es schon ca. 200 Jungen.

„es durfte um die Farm keine Mauern geben, und keine Schlösser an den Türen!
‚Ich baue kein Gefängnis' erklärte er beunruhigten Bürgern von Omaha. ‚Dies ist ein Heimwesen. Man mauert die Mitglieder der eigenen Familie nicht ein.'" (Oursler 1951: 203)

Das Verlassen dieser neuen Jungen-Stadt war trotzdem strafbar (Oursler 1951: 254), jedoch durfte jeder Heiminsasse die Stadt Omaha alle 6 Wochen einmal besuchen (Wagner 1957: 137).

Ein Teil der Jungen ging (**1922** bis ca. **1929**) als **Father Flanagans Jungentheater** auf Tournee, anfangs im Zirkuswagen. Mit Jodeln, Tanzen, Radschlagen und Trompeteblasen warben sie um Spenden und machten Flanagan bekannt. Später übernahm der Chor von Boys Town solche Aufgaben. Die beiden **Kinofilme**[561] sorgten für weitere Publizität.

Im Zweiten Weltkrieg betonte Flanagan sehr seinen amerikanischen Patriotismus, unterstützte demonstrativ die Armee und alles Militärische. Nach

560 Diese Farm - das heutige Heimgelände, der Ort Boys Town - liegt an der Straße Nr 30, 10 Meilen westlich von Omaha, Nebraska.

561 Norman Taurog drehte bei Metro Goldwyn Mayer **zwei Kino-Spielfilme über Boys Town**, mit Spencer Tracy in der Hauptrolle als Flanagan. Beide gingen um die ganze Welt und wurden auch mehrfach im Deutschen Fernsehen gesendet:
Boys Town (Premiere am 7.9.*1938*) Siehe zur Uraufführung *The New York Times Film Reviews* 9. Sept. 1938 (25:1 p. 1528 f.). Der deutsche Kinotitel in den 50er Jahren soll *Teufelskerle* gewesen sein.
Men of Boys Town (2.4.41). Siehe zur Uraufführung The New York Times Film Reviews 11. April 1941 (24:6 Vol. 111: 1782).
Adlhoch (1951: 308) erwähnt einen von ihm produzierten *Bildstreifen* mit 60 Bildern, der unter dem Titel *Father Flanagan baut eine Stadt für Jungen* im Calig Bildbandverlag, Freiburg i. Br., Werthmannhaus erschien.

dem Krieg wurde er von den amerikanischen Besatzungsbehörden deutlich gefördert, und Boys Town gewann dadurch in Europa als eine Art Mythos Einfluß auf andere Heime.[562]

Von April bis Juni **1947** reiste Flanagan im Auftrag der amerikanischen Besatzungsbehörden nach Korea und Japan, um dort einen Bericht zur Kinder- und Jugendwohlfahrt mit Vorschlägen für die US-Besatzungsbehörde zu verfassen. Er forderte dort die Gründung von Boys Towns. Am 13.3.**1948** begann er in Wien eine ebensolche Rundreise durch Europa (zu den Reisen ausführlich: Wagner 1957). **Er starb** auf dieser Reise in Berlin am 13.5.**1948** und wurde in der Kapelle von Boys Town begraben.

Im Mai **1949** wurde Boys Town um 500 zusätzliche Plätze auf 900 Plätze **erweitert**.

Boys Town ist offenbar mit eigenen Schulen, Ausbildungswerkstätten, Sport-, Hobby- und Erholungseinrichtungen und eigener Klinik bestens ausgestattet. Die große heimeigene Farm macht das Heim weitgehend autark.

21.2. Pädagogische Grundsätze und Selbstverwaltung

Flanagans Arbeit war keineswegs so revolutionär wie er selbst und seine Biographen es suggerieren. Seine Ansichten zur Jugenddelinquenz - soweit sie nicht rein religiös waren - waren schon lange vor ihm und in weit radikalerer Form in Boys Clubs und der Jugendgerichtsbewegung verbreitet. Etwa die Ablehnung von Lombrosos Theorie des *geborenen Verbrechers*, die Betonung des Milieueinflusses, des Verständnisses und der liebevollen Zuwendung in der Erziehung sowie die Forderung nach Diagnose, Erziehung und Therapie an Stelle brutaler Vergeltungsstrafen nach Prinzipien von *Schuld* und *Sühne*. Selbst sein berühmt gewordenes Motto: *Einen schlechten Jungen gibt es nicht* (there is no such thing as a bad boy) übernahm er, nämlich aus dem *Commonwealth for Boys* von Floyd Starr.

Flanagan war ein konservativer Reformer, der konservative Ziele mit modernen Mitteln anstrebte.

Anders als die progressiven Reformer, etwa Ben Lindsey, wünschte Flanagan keine Gesellschaftsreform, sondern lediglich die Herausnahme der noch erziehungsfähigen Kinder und Jugendlichen aus einem vergeltungsori-

562 Boys Town wurde insbesondere in Deutschland und Italien häufig als Vorbild genannt, manchmal wohl in Unkenntnis. Die Jungenstadt Buchhof (vgl. Kapitel 22..6.2.) berief sich ebenso auf Boys Town wie Pater Silva (Bemposta) und Carroll-Abbing (Città dei Ragazzi Rom).

entierten Strafsystem, mit dem er prinzipiell (für Erwachsene) übereinstimmte. Flanagans Motto *Einen schlechten Jungen gibt es nicht*, bezieht sich lediglich auf junge, prägbare Menschen. Über Erwachsene urteilte Flanagan grundsätzlich äußerst hart. Seine Militärbegeisterung, seine Verteidigung einer konservativen Auslegung der katholischen Erbsündenlehre und seine entschiedene Befürwortung der Todesstrafe sowie Flanagans Äußerungen über das absolute natürliche Sittengesetz und die Notwendigkeit von Führung, Überwachung und Autorität sind Beispiele dafür (vgl. Wagner 1957: 196 ff.). Die Beschreibungen seines Selbstverwaltungssystems betonen dementsprechend nicht Rechte und Freiheiten der Jungen, sondern die intensive Kontrolle der Jugend bis hin zur dreimal täglichen Anwesenheitskontrolle in Boys Town (Adlhoch 1951: 309), sowie die Überwachungs-, Einfluß- und Kontrollmöglichkeiten durch die im Heim tätigen Priester. Man kann begründet vermuten, daß er Anhänger der These war, der Mensch sei von Natur aus schlecht (vgl. Kapitel 4.4.).

Alle Autoren weisen gewichtig auf die Selbstregierung der Jungenstadt hin, aber kaum jemand befasst sich näher damit: Bei etwa 750 Seiten Literatur wird die Selbstregierung, das bekannteste Charakteristikum des Heims überhaupt, auf nur etwa 10 Seiten[563] behandelt, und dies bemerkenswert vage, ungenau und rein formal.

Zwar werden einige Ämter und der Wahlmodus erwähnt, die Aufgaben und Kompetenzen der Beamten bleiben aber weitgehend im Dunkeln, ebenso wie die Eingriffe oder Nicht-Eingriffe der Erwachsenen. Wer wie welche Gesetze beschließt und durchsetzt, wer was verwaltet, wer letztlich straft und womit, wird nicht erklärt. Die verwendeten Formulierungen sind höchst ungenau. Das Gericht, dem Kommissare *zur Seite stehen*, unterliegt zum Beispiel *gewissen Beschränkungen* und agiert *unter Aufsicht* eines Priesters, der zugleich Berufungsinstanz ist und für *leichtere* Vergehen zuständig ist. Die gewählten Beamten erhalten monatlich 5 $ Gehalt (Adlhoch 1951: 311). Doch ihre Aufgaben bleiben unklar, wenn man einmal davon absieht, daß der Bürgermeister dafür sorgt, daß die anderen gewählten Beamten ihre (ungenannten) Amtspflichten erfüllen, er bei den Mahlzeiten den Vorsitz führt und prominente Gäste begrüßt (Flanagan 1965: 310).

21.2.1. Entwicklung der Selbstverwaltung

Flanagan hatte sich vor Gründung seines Heims mit anderen fortschrittlichen Einrichtungen befasst: den **Boys Clubs**, der Bewegung der **Großen**

563 Oursler (1951: 248 - 254); Wagner (1957: 91 - 92, 136 - 137, 197 - 198).

Brüder, den **George Junior Republics**, den **Boys Brigades**[564], der **Jugendgerichtsbewegung** und ihrem Anführer Ben Lindsey, dem Sommerlager für straffällige Jugendliche am Lake Greenwood in Franklin County, Ohio, der von Floyd Starr[565] organisierten Jungenrepublik **Commonwealth for Boys** und dem Kinderdorf **Dobbs Ferry** in New York (aufgezählt bei Oursler 1951: 124, 141).

1926 machte Flanagan den ersten Versuch, eine der Stadtregierung von Omaha nachgebildete Jungen-*Stadtregierung* zu organisieren. Ein Bürgermeister und einige Stadträte wurden gewählt.

„Doch verloren die Jungen das Interesse daran bald nach der Wahl, und der Plan wurde fallengelassen. Dieser Fehlschlag in der Anfangszeit, meint Pater Flanagan, sei darauf zurückzuführen, daß Boys Town keine wirkliche Stadt war. Diese *Regierung* war unrealistisch und ihre jungen Bürger hatten einen stark entwickelten Wirklichkeitssinn. Viele von ihnen waren von einer tatsächlichen Regierung in Gewahrsam genommen worden; jeder Schein-Gerichtshof, vermeintliche Stadträte und dergleichen hatten in ihren Augen etwas Künstliches und Vorgespiegeltes im Vergleich zu ihrer faktischen Welterfahrung“. (Oursler 1951: 249)

1929 experimentierte Flanagan erfolglos nach dem Schema der Militärakademien.

Im Dezember **1934** erhielt *Father Flanagans Boys Home* ein eigenes Postamt und im September **1935** (Oursler 1961: 249) oder am 4. August **1936** (Wegner 1971) wurde das Heim als **selbständige Ortschaft amtlich anerkannt**, (*incorporated*) und der Ort in **Boys Town** umbenannt.

„Diesmal war es keine Vorspiegelung. Boys Town war offiziell zum Gemeinwesen erhoben worden. Es war eine wirkliche Stadt und als solche brauchte es einen Bürgermeister, einen Gemeindeschreiber, einen Polizeikommissar, einen Kommissar für das Gesundheitswesen und so fort.“ (Oursler 1951: 249)

Der alte Anspruch der George Junior Republic, *ein Dorf wie alle anderen* zu sein, wird hier offenbar radikal und naiv in die Praxis umgesetzt.

---

564 Eine 1883 in Großbritannien aus der Sonntagsschul-Arbeit entstandene, dann auch in den Kolonien und den USA sich verbreitende Bewegung zur Förderung der Moral und Bürgertugend (*Förderung des Königreichs Christi, des Gehorsams, Disziplin und Selbstrespekt und allem, was Jungen zu wahrhaft christlicher Männlichkeit führt*). In diesen den Pfadfindern vergleichbaren uniformierten und militärisch wie religiös organisierten Gruppen waren eine Viertelmillion Jungen in Tausenden von Kompanien organisiert. 1902 wurden die Boys Brigades um eine beträchtlich kleinere Girls' Life Brigade ergänzt. Vgl. die Lexikonartikel dazu bei Monroe (Ed. 1911) und in der Encyclopaedia Britannica.

565 Siehe Ende des Kapitels 10.10. Starr legte Wert darauf, der Urheber des Flanagan-Mottos *Einen schlechten Jungen gibt es nicht* zu sein.

21.2.2. *Formaler Aufbau der Selbstverwaltung*

Über die Selbstverwaltung wird in der Literatur wenig Konkretes mitgeteilt. Boys Town ist

„die kleinste Gemeinde mit Stadtrechten in den Vereinigten Staaten. - mit eigenem Bürgermeister, vier jungen Stadträten und siebzehn Jungen als ‚Abteilungsleitern'.

Zweimal im Jahr werden in der von den Gesetzen des Staates Nebraska vorgeschriebenen Form Wahlen abgehalten." (Flanagan 1965: 310)

Im Lokal-Wahlkampf zwischen den beiden entstanden politischen Parteien versprach die eine Partei mehr Ausflüge, die andere mehr Kinofilme.

„Seit Kriegsbeginn 1941 wurden viele der Freizeitbeschäftigungen stark eingeschränkt und die Befugnisse der Selbstverwaltung erheblich vermindert. Den ganzen Krieg hindurch fand unter einem Obersten der Armee militärischer Vorunterricht für die älteren Jungen statt. Seither sind die ursprünglichen Kompetenzen der Selbstregierung von Boys Town allmählich wieder eingeführt worden. Um 1948 war die ‚Zivilregierung' wieder in ihre alten Rechte eingesetzt." (Oursler 1951: 251)

Die Erklärung für das Fehlschlagen des ersten Selbstverwaltungsversuches ist bemerkenswert schwach. Ob und wieweit amerikanische Militärakademien demokratisch strukturiert waren, wird nicht berichtet. Ebenso fehlt jede Begründung für die starke Einschränkung der Selbstverwaltung im Krieg.

„Das heutige System hat wieder einige Wandlungen erfahren. Es besteht in einer gewählten Regierung im Sinne der repräsentativen Demokratie nach dem Vorbild der Stadtregierung von Omaha. Siebzehn Kommissare und vier Stadträte werden für je sechs Monate gewählt. Den Bürgermeister wählen die vier Stadträte, welche eine Behörde der ‚älteren Staatsmänner' bilden." (Oursler 1951: 251)

„Heute zählt Boys Town etwa 400 Bürger, aber wir errichten gerade einige Neubauten, die es uns dann gestatten, das Mindestalter herabzusetzen, so daß wir eintausend Jungen betreuen können. Gerade im Bau befinden sich ... eine Kantine sowie 25 Bungalows, in denen je 20 Jungen Unterkunft finden..." (Flanagan 1965: 309, Auslassung von mir)

Dieselben Zahlen wie Oursler (1951) (17 Kommissare, 4 Stadträte) nennt auch Flanagan (1965: 310), jedoch für 400 Jungen, also für die Zeit *vor* der Heim-Erweiterung. Bei Wagner (1957: 92) sind es 5 Stadträte und 25 Kommissare (ebenso in Colliers Encyclopaedia 1964), Wegner (1971) nennt 1 Bürgermeister plus 4 Stadträte (=5) sowie 25 Kommissare, und zwar nach der Heimerweiterung.

Jede Wohneinheit wählt einen Kommissar. Die Zahl der Kommissare, nämlich 25 (bzw. 17 vor der Erweiterung 1949) entspricht bemerkenswert genau der Anzahl der Wohneinheiten (25 à 20 Jungen) für die 500 älteren Jungen (highschool boys) (Wegner 1971).

Daraus läßt sich schließen, daß die 4 Wohneinheiten (à 100 Kinder) der 400 Jüngeren (grade school boys) am Selbstregierungssystem gar nicht beteiligt sind. Dies wird aber nirgendwo erwähnt!

Lediglich Zielinski (1950), der nach diesem Modell die einzige bundesdeutsche Kinderrepublik leitete (vgl. Kapitel 22.6.2.), erwähnte nebenbei auch eine (anscheinend separate) Selbstverwaltung der Jüngeren sowie zumindest die Namen der Sachgebiete (wenn auch nicht die konkreten Funktionen) der *Ratsherren*.

Gliederung der Boys Town Pater Flanagans in Nebraska

Grade School Section				High School Section				
	3 Häuser			5 (Alters-) Gruppen				
Aufnahme station	Haus 1	Haus 2	Haus 3	Fresh men	Sopho mores	Junior	Senior	Choir
ein Dean	je Haus ein Dean je Haus 100 Jungen			je Gruppe ein Dean je Gruppe 5 Häuser à 20 Jungen				
	je Haus 4 Kommissare = 12 Kommissare für 300 Jungen			Je Haus 1 Kommissar = 25 Kommissare für 500 Jungen				

Selbstverwaltung der Boys Town Pater Flanagans in Nebraska

Bürgermeister

STADTRAT

Grade School Section	High School Section				
	je Gruppe 1 Ratsherr = 5 Ratsherren				
1 Bürgermeister der Junioren im Range eines Ratsherrn (Councilman)	öffentl. Angele- genhei- ten	Feuer wehr öffentl. Sicher- heit	Gesund heits wesen	Finanzen und Sport	Erziehung und Kultur (stets der Choir-Ratsherr), „wirkt mit“ bei der täglichen Herausgabe der Zeitung „Boys Town Times“
	Diese vier Ratsherr-Posten sind nicht fest an Gruppen gebunden				

Nach Zielinski 1950: Anhang VIII/2, VIII/3. Die Einrichtungen zur Leitung, Versorgung und Verwaltung des Heims sind hier weggelassen. In Anhang VIII/2 werden keine Kommissare genannt, dafür entspricht die Zahl der jeweiligen Ratsherren dort den sonst für Kommissare genannten Zahlen, zuzüglich einem für die Aufnahmestation.

Die in einer *Wohnung* zusammenlebenden 20 Jungen wählen einen Kommissar, der für die innere Ordnung verantwortlich ist, für die Orientierung neuer Jungen und für die richtige Einteilung und Erfüllung der häuslichen Arbeiten der Jungen sorgt. Die Kommissare fungieren nicht als Interessenvertreter ihrer Häuser, sondern eher als vorgesetzte Offiziere und Kontrolleure. Sie werden für das Betragen ihrer (untergebenen) Kameraden verantwortlich gemacht (Oursler 1951: 226, Flanagan 1965: 310). Ein solches Verfahren ist vernünftigerweise nur dann praktikabel, wenn die Kommissare auch über ein hinreichendes Instrumentarium verfügen, das Verhalten ihrer Kameraden zu kontrollieren und zu steuern.

Nur Kommissare können als Ratsmitglieder gewählt werden. Die vier Ratsmitglieder wählen wieder einen Kommissar zum Bürgermeister. (Wagner 1957: 136) Da ist es kaum verwunderlich, wenn auch Ratsmitglieder gelegentlich „die Verantwortung, Jungen bei der Erfüllung ihnen jeweils übertragener Sonderaufträge zu überwachen“ übernehmen (Flanagan 1965: 310). Was *Sonderaufträge* sind und wer sie erteilt, bleibt wieder unklar.

Wagner, ein glühender Flanagan-Anhänger und Flanagans führender österreichischer Mitarbeiter, betrachtete die Selbstverwaltung mit großer Selbstverständlichkeit als Vortäuschung:

„Jugendliche Selbstverwaltung kann eine Gefahrenquelle für das Leben eines Heimes sein; wenn sie jedoch wohlüberlegt angewendet und gelenkt wird, vermag sie eine große Hilfe zu bedeuten. In jeder Wohneinheit oder Villa in Boys Town wird ein Knabe zum Kommissär gewählt. Diese Knaben werden ständig durch einen Priester geformt, der unaufdringlich als Berater und Begütiger wirkt. Alle sechs Monate wählen die Knaben aus der Reihe der Kommissäre 4 Ratsleute und einen Bürgermeister.“ (Wagner 1957: 136)

„Der Bürgermeister und die Ratsleute haben den Vorsitz beim Jugendgerichtshof, der ermächtigt ist, geringere Vergehen gegen die Vorschriften in Boys Town zu verurteilen und zu bestrafen. Dieser Gerichtshof amtiert unter der Aufsicht des oben erwähnten Priesters und unterliegt bei der Verhängung von Strafen einer gewissen Beschränkung.“ (Wagner 1957: 137)

„Father Flanagan wußte aus langjähriger Erfahrung mit gefährdeten Jugendlichen, daß man diesen in keiner Weise den Primat der Initiative in dem Erziehungswerk überlassen konnte. Führung und Überwachung ist bei der Erziehung des Jugendlichen notwendig, der ‚sich weich wie Wachs zum Laster umbiegen läßt‘ (Horat., Art. poet v. 163), je nach der Umgebung in die er hineingerät.“ (Wagner 1957: 197)

„Seine väterliche Führung und Überwachung blieb dabei soweit als möglich im Hintergrunde. Er ließ seine Jungen aus ihrer Mitte regelmäßig Geeignete wählen, die das Gemeinwesen verwalteten. Er ermöglichte ihnen eine starke Illusion eigenen sittlichen Handelns zum Wohle der Miniaturdemokratie. ‚Berater‘ standen und stehen ihnen zur Seite, die notfalls als oberste Appellationsinstanz fungieren, aber nur in äußersten Fällen eingreifen. Es genügt, daß sie vorhanden sind und daß das in sie gesetzte Vertrauen dazu führt, daß die ‚öffentlichen Funktionäre‘ freiwillig und ger-

ne ihren Rat einholen. Auch die Erzieher in den einzelnen Wohnobjekten beschränken sich darauf, so lange als möglich eine ‚Authority in being' zu sein." (Wagner 1957: 198)

Das erinnert eher an das Präfektensystem englischer Public Schools und traditioneller deutscher Fürsten- und Landesschulen als an demokratische Praktiken. Ein wirklicher Einfluß der Jungen auf das Geschehen in Boys Town erscheint durchaus zweifelhaft. Es geht um Selbst*tätigkeit*, aber nicht um Selbst*bestimmung*.

Die starke Betonung der Kontrolle, Überwachung, Aufsicht, die unbemerkte unaufdringliche subtile Lenkung, Führung, Charakterformung aus dem Hintergrund, die Bezeichnung der Selbständigkeit als *Illusion* haben mit demokratischer Selbstregierung nichts gemein und erinnern bestenfalls an funktionslose demokratische Institutionen wie SMV, und schlechtestenfalls an F. W. Foersters Fernsteuerungs-Verfahren.

Fast alle interessanten Fragen bleiben offen: Kann nach der amerikanischen Gemeindeordnung in einer Ortschaft eine aus nicht geschäftsfähigen Jugendlichen gebildete Stadtgemeinde existieren? Wodurch wird dies möglich? Sind nicht doch irgendwie irgendwelche Erwachsenen auch formal an der Stadtverwaltung beteiligt? Wie? Woran? ... Wer machte welche Vorschriften? Was schreiben sie vor?

21.2.3. Strafen

„Verletzungen der städtischen Verordnungen und Gesetze wurden vom Bürgermeister bestraft, dem bei den Gerichtssitzungen die Kommissare und Stadträte zur Seite standen. Mit seltenen Ausnahmen von schweren Unruhen, die persönlich von Pater Flanagan oder seinem Stab behandelt werden mußten, kamen alle Zuwiderhandlungen gegen die Vorschriften oder Störungen des Gemeinschaftslebens im Bezirk des Heims vor den Jungengerichtshof." (Oursler 1951: 250)

Flanagan hatte alle körperlichen Strafen streng verboten[566] :

566 Körperstrafen sind eine entwürdigende Strafe und vertragen sich nicht mit einer auf Selbstachtung aufbauenden Erziehung. Sie waren nicht nur in allen Kinderrepubliken, sondern auch in etlichen anderen Einrichtungen verboten, manchmal schon seit Jahrhunderten. *Interessant ist die unterschiedliche Darstellung des Verbots* z. B. bei Neill und Flanagan: Neill sieht Körperstrafe als gemeines Verbrechen, über das er nur mit Abscheu berichtet. Beschreibungen des Körperstrafe-Verbotes von Boys Town dagegen berichten eher mit staunender Bewunderung von der schwer vorstellbaren Merkwürdigkeit, daß der Pater in seiner unermeßlichen Güte *sogar* auf die Ausübung seines (selbstverständlichen und völlig unangezweifelten) Züchtigungsrechtes freiwillig verzichtet!
Diese unterschiedlichen Sichtweisen offenbaren (bei gleichem beobachtbaren Verhalten) eine ganz unterschiedliche Haltung zu den Rechten von Kindern und Erwachsenen.

„Trotzdem war in Pater Flanagans Jungenheim von Anfang an jede körperliche Bestrafung verboten. Prügelstrafe, ja sogar leichte Schläge sah er als Versagen auf Seiten der Erwachsenen an - als Versuch, Gehorsam durch Angst vor Schmerzen zu erzwingen. Das konnte niemals der Charakterbildung dienen.

Die wichtigsten disziplinarischen Maßnahmen waren der Entzug von Vorrechten und die Zuteilung von mehr Arbeit oder Lernen.“ (Oursler 1951: 165)

„Trotzdem waren die von den jugendlichen Richtern verhängten Strafen oft so streng, daß die Angeklagten erklärten, ihnen wäre eine kleine Dosis altmodischer Brutalität lieber gewesen.

Die grausamste aller Strafen war der ‚Kinobefehl‘. Ein Rechtsbrecher wurde verurteilt, die wöchentliche Kinovorstellung in Boys Town zu besuchen - aber mit dem Rücken gegen den Film während der ganzen Vorstellung.“ (Oursler 1951: 250)

Beim *Schwimmbefehl* mußte der Verurteilte schwimmfertig am Beckenrand stehen und zusehen. Beide Strafen wurden durch vermehrte Arbeit und Schularbeit ersetzt, nachdem Flanagan erklärt hatte, solche *grausamen und ungewöhnlichen Strafen* seien in der US-Verfassung verboten.

21.3. Wirtschaft

Das *Wirtschaftssystem* anderer Republiken wurde in keinem Punkt übernommen. Die einzige Ausnahme prägte in keiner Weise das Heimleben und kann deshalb mit den Wirtschaftssystemen der George Junior Republics, des Little Commonwealth und Bempostas nicht gleichgesetzt werden: Boys Town

... „teilt jedem Farmerlehrling ein Tier zur Aufzucht zu oder gibt ihm ein Stück Land, das er vom Pflügen an ein Jahr hindurch besorgt. Boys Town stellt das Ackerland und die Tiere zur Verfügung; dann aber entleiht der Junge das Bargeld, das er braucht, führt genau Buch über alle Ausgaben, wozu auch Bodenzins und Anteil an der Anschaffung von Ausrüstung gehören. Der Junge trägt die volle Verantwortung für sein Stück Arbeit. Am Ende der Saison findet die Abrechnung statt. Wenn der Verkauf des Tieres oder der Ernte etwas abgeworfen hat, so wird der Überschuß dem Bankkonto des angehenden Farmers gutgeschrieben.

Ebenso wird alles mit Sonderverrichtungen innerhalb der Farm oder der Gewerbeschule verdiente Geld dem Bankkonto des betreffenden Jungen zugeführt: zum Beispiel Hilfeleistung bei Reparaturen an den Automobilen von Boys Town oder Arbeit im Barbierladen oder andere notwendige Dienste. Aus diesem Fond kann er fünfundsiebzig Cents wöchentlich als Taschengeld abheben, um sich Süßigkeiten, Briefmarken, Rasiercreme oder dergleichen im Konsumladen von Boys Town zu kaufen, der von den Jungen selbst geführt wird.“ (Oursler 1951: 265 f.)

Wagner (1957: 137) berichtet etwas abweichend:

„Fünfzig Prozent dieser Verdienste werden auf ein Sparkonto des Betreffenden gegeben und das Übrige einem Fond zugeführt, aus dem die Ausflüge in die Stadt und die Erfüllung anderer Notwendigkeiten bestritten werden."

22. Kriegs- und Nachkriegs-Republiken

Es ist eine recht mühsame Such- und Kleinarbeit, Informationen, Literaturangaben und Literatur über Kinderrepubliken zusammenzusuchen. In diesem Kapitel sollen darum vor allem die recht spärlichen Informationen[567] über einige unbekannte Kinderrepubliken der Kriegs- und Nachkriegszeit zusammengestellt werden. Ein Urteil über Ausmaß und Echtheit der Selbstregierung vermag ich hier wegen der geringen Informationen oft kaum abzugeben.

22.1. Entstehungsgründe

Während des Zweiten Weltkrieges war fast ganz Europa von den Anhängern Hitlers, Stalins, Mussolinis und Francos beherrscht, die Umstände für selbstregierte Kinderrepubliken waren also - außer in Großbritannien, der Schweiz und einigen nordischen Ländern - extrem ungünstig. In den von Partisanen gehaltenen und in den gerade wieder befreiten Gebieten direkt hinter den vorrückenden alliierten Armeen entstanden Kinderrepubliken aber anscheinend dutzendweise, und zwar aus mehreren Gründen.

Durch Kriegsverwüstung, Verschleppung[568], Flucht, Evakuierung etc. waren viele Familien zerrissen und zerstört worden. So entstanden Scharen von vagabundierenden, obdachlosen verwahrlosten Kriegswaisen, aber auch von anderen vor den Kriegsereignissen geflüchteten oder den Arbeits- und Konzentrationslagern entronnenen schwer kriegsgeschädigten Kindern.

567 Literatur: Brosse (1950a, 1950b), Rotten (1954), Zielinski (1950).

568 Insbesondere polnische Kinder waren zur *Germanisierung* verschleppt worden (Buchanan 1962: 15) oder als Jugendliche z. T. von der Straße weg geraubt oder anderweitig zwangsweise als Arbeitssklaven verschleppt worden, jüdische Kinder wurden in KZs verschleppt.

Diese *kriegsverwahrlosten*, manchmal auch erblindeten, gelähmten, verstümmelten Kinder waren notgedrungen sehr selbständig und äußerlich erwachsen, *frühreif*, sorgten selbständig für ihren Lebensunterhalt (und sei es durch Raub und Diebstähle) und kannten *die Welt* und *das Leben*, führten selbst ein abenteuerliches, manchmal lebensgefährliches, häufig notgedrungen kriminelles Leben, waren mutig und erfindungsreich und aus Erfahrung mißtrauisch. Sie hatten Kämpfe und Bombenkrieg erlebt, Tötungen, Sterbende und Leichen gesehen, hatten zum Teil selbst gekämpft, waren als Troßbuben den Armeen gefolgt, hatten auf dem Schwarzmarkt gehandelt und waren oft grausame und kriminelle Vagabunden geworden, die sich selbst jeweils die Nächsten waren. Sie kannten auch die Erwachsenen (die z. B. diesen Krieg mit seinen Greueln und Grausamkeiten organisiert hatten), hatten vieles von Erwachsenen gelernt und sahen sie extrem realistisch ohne jegliche Illusion, Beschönigung oder besondere Hochachtung. Sie fielen auf gute Worte nicht mehr herein.

Man hätte sie schwerlich als unmündige Zöglinge in traditionelle Heime und Schulen (die es zudem auch kaum mehr gab) eingliedern können - sie hätten sich kaum dem Reglement untergeordnet und wären rasch wieder fortgelaufen. Bei den zerstörten Heimen und Schulen, dem allgemeinen Personal- und Materialmangel, der Desorganisation und der ungeheuren Anzahl der Kriegskinder war schon eine Betreuung und Versorgung kaum zu schaffen, von Überwachung und Aufsicht ganz zu schweigen.

Beim allgemeinen Personalmangel und Arbeitskräftebedarf einerseits und dem Charakter und der Eigenart der Kinder andererseits sowie drittens (und nicht zuletzt!) zur Umerziehung der Jugend der bisher faschistischen Länder lag es nahe, auch die neu zu schaffenden Einrichtungen zur Versorgung und öffentlichen Erziehung dieser Kriegskinder zu orientieren an den modernen reformpädagogischen Konzepten von Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Arbeitsschule, und diese Einrichtungen auszustatten mit Werkstätten, in denen die Kinder auch einen wirtschaftlichen Beitrag zum eigenen Unterhalt leisten konnten, zumindest dafür ausgebildet wurden.

Politisch gefordert waren offene, freie, demokratisch strukturierte, stark auf Frieden, Völkerfreundschaft und Internationalität ausgerichtete Einrichtungen.

Die Bedingungen für selbstregierte Kinderrepubliken waren also äußerst günstig. Rotten (1954) bezeichnet diese Kindergemeinschaften sogar als spezielle *Lebensform für Kriegsopfer* (a way of life for war victims).

Im Folgenden werden - aufgegliedert nach Ländern - einige der Kriegs- und Nachkriegs-Kinderrepubliken beschrieben, und zusätzlich eine Kinderrepublik in Kolumbien. Denn in armen Ländern der *Dritten Welt* herrschen bereits ohne besondere Kriege vergleichbare Umstände, und die Slum- und

Straßenkinder wie die *Gamines* in Bogotá oder die Straßenkinder in Addis Abeba leben dort in Horden ganz alltäglich unter ähnlich miserablen Bedingungen[569]. Entsprechend werden etwa in Bogotá vergleichbare Konzepte versucht. Und es ist wohl kein Zufall, daß auch andere Pioniere wie W. R. George und H. Lane ausgerechnet mit verwahrlosten *Slum*jungen sowie Makarenko und Pestalozzi mit *Kriegs*kindern arbeiteten.

22.2. Schweiz

22.2.1. Das Pestalozzi-Kinderdorf Trogen und die Gründung der FICE

Das Pestalozzi-Kinderdorf in Trogen[570], Kanton Appenzell wurde seit August 1944 (Aufruf von Walter Robert Corti in der Schweizer Zeitschrift *Du*) geplant. Andere Personen wie die Pädagogin Elisabeth Rotten, die Spezialistin für Kinderkrankheiten Charlotte Carey und die Kinderpsychiaterin Marie Meierhofer kamen hinzu, ebenso Organisationen wie das Rote Kreuz, UNESCO, Don Suisse, Pro Juventute, außerdem Quäker, New Education Fellowship, Save the Children Fund u. a.

Aus Spenden finanziert, wurde das Kinderdorf 1946 von über 600 Freiwilligen gebaut, und Ende 1946 zogen die ersten der etwa[571] 200 Waisen-Kinder aus 8 Nationen (Franzosen, Polen, Österreicher, Ungarn, Deutsche, Italiener, Finnen und Griechen) ein. Direktor wurde Arthur Bill.[572]

Der stark internationale Zug dieses ersten internationalen Kinderdorfes überhaupt und die Balance von nationaler und internationaler Erziehung sind bewußt gewollt und ein einzigartiges Experiment. Hier sollen gute Bürger der Weltgemeinschaft erzogen werden.

569 Zu Bogotá siehe: Meunier (1979), Kendall (1975) und Conto de Knoll (1991); zu Addis Abeba: Holloway (1970).

570 Literatur zum Pestalozzi-Kinderdorf in Trogen: Hicklin (1962), Rotten (1954: 10), Buchanan (1962).

571 Hicklin (1962) schreibt von 8 Kinder-Häusern, Buchanan (1962: 15, 18) bereits von 14 bzw. 15 Kinder-Häusern mit je 15 - 16 Kindern, zusammen 260. Die Regierungen von Ungarn und Polen zogen *ihre* Kinder zurück (Buchanan 1962: 16, 18, 27), hinzu kamen Kinder aus Tibet (Buchanan 1962: 20).

572 Weitere internationale Pestalozzi-Kinderdörfer entstanden in anderen Ländern, z. B. in Sedlescombe, geleitet von Frederick Spencer Chapman (Buchanan 1962: 20, 39 f.). Ebenso in Wahlwies am Bodensee.

Mit den Hauseltern zusammen leben in den *Familien* je 16 - 18 Kinder von 6 - 13 Jahren beiderlei Geschlechts mit derselben Nationalität wie die Hauseltern. Ein *Elternteil* ist stets auch Lehrer und hat einen Gehilfen von anderer Nationalität (meist Schweizer). Der erste Unterricht erfolgt in der Muttersprache, um mit dem Kulturerbe des Heimatlandes vertraut zu machen. lm Alter von 12 wird die Schule dann international, mit Deutsch als gemeinsamer Sprache, und zwar auf Wunsch der Kinder, die so besser mit der Bevölkerung außerhalb des Dorfes in Verbindung kommen. Diese wird auch in die Gemeinschaftsaktivitäten des Dorfes einbezogen.

Der Rat der jungen Dorfbürger (The Young Village Council, The Council of Young Village Citizens) mit gewähltem Vorsitzenden ist die wöchentliche Vollversammlung aller über 12jährigen Kinder. Er entschied, das von der New Forest School of New York geschenkte Geld in eine Druckerei-Ausstattung zu investieren und ein Magazin *friendship* herauszugeben[573] , das den Kontakt zu den Freunden und den ehemaligen Bewohnern hält.

1948 wurde im Kinderdorf Trogen auf der **Internationalen Konferenz der Direktoren von Kindergemeinschaften**[574] die **Fédération Internationale des Communautés d' Enfants (FICE)**[575] gegründet[576] , der die meisten dieser Gemeinschaften angehören. An der Gründung war auch Elisa-

---

573 Das aus je einem Vertreter jedes der 8 nationalen Häuser zusammengesetzte Herausgeberkomitee kooptierte einen Hausvater als Berater. Auf dem Setzrahmen eines jeden Hauses werden 2 Seiten gesetzt, als Illustrationen dienen meist speziell dazu gefertigte Linolschnitte von Kindern. Die Autoren sind sehr bemüht, durch mehrfaches Korrekturlesenlassen alle Fehler aus ihren Beiträge zu beseitigen.
Die Heimschule macht das Thema des jeweiligen Heftes auch zum Unterrichtsgegenstand. Schließlich wird das 16seitige Magazin von der Druckerei im Ort in 700 Exemplaren gedruckt, wobei Kinder für die Finanzkalkulation verantwortlich sind.

574 *International Conference of Directors of Children's Communities.* Brosse schrieb den englischsprachigen (1950) und den französischsprachigen (1949) Konferenzbericht.

575 Die FICE nennt sich auch *International Federation of Children's Communities.* Die deutsche Sektion ist die *Internationale Gesellschaft für Heimerziehung* (Frankfurt). In der Schriftenreihe der FICE erschienen etliche Bände.

576 Zunächst wurde am 10.7.1948 ein Koordinierungskomitee gebildet (Brosse 1950a: 65):

Vorsitz:	Dr. R.	Préaut	Frankreich	(Hameau Ecole)
Stellvertreter:	Mr. R.	de Cooman	Belgien	(Cité de l'enfance Marcinelle
weitere Vorstands-mitglieder:	Prof. E.	Codignola	Italien	(Scuola Citta Pestalozzi)
	Mr. M.	Julien	Frankreich	(Moulin Vieux)
	Mr. A.	Bill	Schweiz	
Sekretär:	Dr. M.	Meierhofer	Schweiz	
Schatzmeister:	Dr. M. Elisabeth	Rotten	Schweiz	
wechselnde Mitgl.:	Padre Antonio	Rivolta	Italien	(Santa Marinella)
	Miss M.	Zoebeli	Italien	(Giardino d'Infanzia Rimini)

Zwei Sitze wurden reserviert für Mitglieder aus mittel- oder osteuropäischen Ländern. Das Sekretariat sollte im Kinderdorf in Trogen sein.

beth Rotten[577] beteiligt, an der Arbeit der FICE in späterer Zeit auch W. D. Wills[578]. Diese Konferenz ist die bedeutendste, wenngleich spärliche Informationsquelle[579] über Nachkriegsrepubliken.

22.3. Italien

„Nach dem Vorbild der ‚Boys Town' errichteten junge Priester in Italien mehrere Kinderdörfer und fassten diese zusammen in der Vereinigung ‚Opera dei Ragazzo

577 Sie nahm an der Konferenz teil als *Head of the Office for cultural Exchange* (Leiterin des Kulturaustausches) der Hilfsorganisation *Don Suisse* (=Schweizer Spende) und wurde als Schatzmeisterin in den provisorischen Vorstand gewählt.
Zur **Biographie: Elisabeth Rotten** wurde 1882 als Schweizerin in Berlin geboren. Sie promovierte bei Paul Natorp, gründete im 1. Weltkrieg eine Hilfsorganisation für internierte Zivilisten (insbesondere Kinder!) und Kriegsgefangene im Ausland und wurde dabei vom englischen Pädagogen Rawson für die Ideen der *Neuen Erziehung* gewonnen. Sie gründete zusammen mit A. Ferrière und B. Ensor den Weltbund für die Erneuerung der Erziehung / New Education Fellowship (lebenslang Vorstandsmitglied), dessen deutsches Organ *Das Werdende Zeitalter* sie gemeinsam mit Karl Wilker herausgab, (englische Ausgabe *New Era* von A. S. Neill u. B. Ensor, französischsprachig von A. Ferrière. Zur deutschen Ausgabe siehe Haubfleisch/Link 1994). Sie arbeitete in Hilfswerken der Quäker sowie gemeinsam mit F. Nansen bei der Rettung hungernder Kriegsgefangener in Rußland. Mit P. Bovet, E. Claparede u. A. Ferrière bereitete sie die Gründung des *Bureau International d' Education* vor (Direktorin dort). Sie arbeitete mehrere Jahre an der Schulfarm Scharfenberg in Berlin und auch mit Karl Wilker im Lindenhof. 1929 - 1934 war sie Dozentin an der Wohlfahrtsschule in Hellerau, seit 1937 Vizepräsidentin der Internationalen Montessorigesellschaft. Sie arbeitete zusammen mit Jane Addams in der Settlementbewegung und mit Eglantyne Jebb in der internationalen Jugendhilfe *Pro Juventute*. Von Aufbau bis Liquidation der *Schweizer Spende* war sie Abteilungsleiterin für Schulung und kulturellen Austausch. Sie war Mitbegründerin des Pestalozzi-Kinderdorfes Trogen und der FICE.
Elisabeth Rotten war den Quäkern eng verbunden, engagierte sich für Kreativität, Selbsttätigkeit und gegenseitige Hilfe und für gemeinsam geschaffene Ordnung in Gemeinschaften von Kindern und ebenso stark für Gewaltfreiheit in jeder Form, Abrüstung, Verteidigung ohne Waffen, internationale Verständigung und Frieden sowie für die Reform der Ausübung rechtsstaatlicher Gewalt im Strafvollzug. Sie starb im Mai 1964 in einem Londoner Krankenhaus. *Literatur*: Lexikon der Pädagogik, (Bern: Francke); H. Röhrs: Rotten. In: Lexikon der Pädagogik, Freiburg: Herder (1965(4)), sowie Wommelsdorf (1964), Heckmann (1964).

578 Weaver (1962: 138) nennt ihn als Autor der gedruckten FICE-Konferenzberichte von 1961: „W. David Wills: **Continuity in Child Care**, proceedings of a conference of the Fédération Internationale des Communautés d' Enfants, 1961. 18pp. Obtainable (9d.) from Hon. Sec. Hartfield, Roehampton Lane, S. W. 15."

579 Auf diese Konferenz vor allem stützen sich auch Rotten (1954), Brosse (1950a =der Konferenz-Bericht, 1950b) und Zielinski (1950), die aber zum Teil verschiedensprachige Unterlagen verwenden, so daß ein-und-dasselbe Heim unter mehreren Namen auftaucht (*Hameau Ecole* oder *Community school* oder *Weiler-Schule* etc.).

della Strada'; das größte davon ist die ,Republica dei Ragazzi' in Santa Marinella bei Civitaveccia." (Verband Katholischer.. 1970: 8)

„In Italien bestehen bis heute 20 solcher Jugendrepubliken, 19 davon wurden durch Geistliche gegründet." (Bayer 1951: 314)

Monsignore Carlo Bayer (1951) aus Rom unterscheidet dabei 3 Typen: Santa Marinella, Sassi und Nomadelfia.

Der Begriff *Kinderstadt* und *Kinderrepublik* wurde in Italien sehr ausufernd gebraucht und bezeichnet meist ein ganz normales, (nicht selbstregiertes) *Kinderdorf*, wie anhand von Nomadelfia gezeigt werden soll. In Sassi sieht man einen extrem vorsichtigen Versuch mit republikanischen Formen.

22.3.1. Nomadelfia

Die vom Priester Don Zeno gegründete *Kinderrepublik* Nomadelfia auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Fossoli (bei Carpi, also ca. 15 km nordwestlich von Modena) war ein Kinderdorf mit 60 voneinander völlig unabhängigen Adoptiv-Familien, zusammen über 1000 Einwohner.[580]

„Die (erwachsenen! JMK) Familienvorstände bilden die Gemeindeversammlung, in der sich ihre Stimmenzahl nach der Zahl der ihnen anvertrauten Minderjährigen richtet." (Bayer 1951: 317)

Barbano (1953: 215) erwähnte beiläufig, Nomadelfia sei ein *besonders gewagtes und imponierendes Experiment* gewesen, das aber infolge von Unerfahrenheit *vor kurzem* zusammengebrochen sei.

22.3.2. Sassi bei Turin

Die im Oktober 1946 vom Priester Don Arbinolo gegründete *Kinderrepublik* Sassi bei Turin beherbergte um 1950 herum zweihundert 4 - 17jährige Kinder, davon ein Viertel Mädchen.

„In Sassi ist Don Arbinolo Vater des Kinderdorfes und Präsident auf Lebenszeit. Er kann die Buben (! JMK), die als Bürgermeister oder Gemeinderäte gewählt sind, einsetzen oder absetzen, sich an die Beschlüsse des Gemeinderates halten oder sie auch abweisen und schließlich jedes Kind aus dem Kinderdorf ausweisen, das durch sein Betragen für die Gemeinschaft nachteilig wirkt." (Bayer 1951: 315)

---

580 Als Adresse ist bei Rotten (1954: 23) angegeben: Piccoli Apostoli-Citta di Nomadelfia, Carpi, Modena. Director: Don Zeno Saltini.

Von Civitaveccia und Village del Fanciullo in Silvi Marina (siehe später) inspiriert wurde die anfangs als reine *Jungen*stadt gegründete **Città dei Ragazzi** (= Jungenstadt) in Turin[581] .

22.3.3. *Village del Fanciullo in Silvi Marina*

Am Weihnachtsabend 1945 fand der junge Priester Don Guido Visendaz in einer zerstörten Kaserne in **Lanciano** (30 km südöstlich von Pescara) eine Bande von zwanzig frierenden und elenden heimatlosen Jungen. Er sorgte für Essen und Kleidung, half das Gebäude halbwegs bewohnbar zu machen und gewann so das Vertrauen einiger der Jungen, die sonst Erwachsenen gegenüber sehr zurückhaltend waren. Die Anzahl der obdachlosen Jungen, die das Gebäude instandsetzten, wuchs, und auf Vorschlag des Priesters beschlossen sie, in ihrem Gebäude ein *Dorf* zu gründen[582] . Don Guido interessierte einige ausländische Hilfswerke, auch Father Flanagan stiftete 1946 $1000, mit denen die Jungen ihre Werkstätten verbesserten: Schreinerei, Schmiede, Schneiderei (zur Umarbeitung ehemaliger Militäruniformen) und Flickschuster-Werkstatt.

Anfang 1948 forderte die Gemeinde die notdürftig wiederaufgebaute Kaserne zurück.

Don Guido und der fünfzehnjährige Jungen-Bürgermeister unternahmen eine erfolgreiche Spendenwerbe-Reise in die Schweiz und erbettelten vom Marineministerium einen 2 km langen und 200 m breiten **Adriastrand bei Silvi Marina** (15 km nordwestlich von Pescara). Zunächst unter primitivsten Bedingungen lebend errichteten die 130 Jungen hier selbst ihr neues Dorf[583] .

---

581 Rotten (1954: 8) und Brosse (1950a: 14 - 15) berichten kurz von diesem Kinderdorf, das vielleicht mit Sassi identisch sein könnte. Vermutlich liegt eine Verwechslung vor. Gründer ist laut Rotten (1954: 8) ebenfalls Don Arbinolo. Anfänglich als reine Jungenstadt begonnen, leben *jetzt* (um 1950) 140 Kinder (Brosse 1950a) oder fast 200 Jungen und Mädchen zwischen 5 - 20 Jahren, (Rotten 1954: 8) in einigen kleinen Häusern. Allerdings gibt Rotten (1954: 23) auch 2 Adressen und Leiter an: Citta dei Ragazzi, Via Ormea 8, Torino Director: Mr. Giorgio C. Jachia. Und: Citta dei Ragazzi, Torino, Director: Don Giovanni Arbinolo.

582 Das *Village del Fanciullo* in Silvi Marina wird von Rotten (1954: 6 f., 19) beschrieben. Rotten (1954: 23) gibt als Adresse an: Villaggio del Fanciullo, Silvi Marina, Pescara-Terano, Abruzzi, Director: Don Guido Visendaz.

583 In Silvi Marina fand auch ein früher Versuch von Gefängnisentlassung auf Bewährung statt, was es in Italien bis dahin nicht gab. Amerikanische Quäker organisierten 1948 in Absprache mit dem italienischen Justizministerium nach dem Vorbild verschiedener selbstregierter Dörfer für heimatlose Kinder eine neue Art von Jugend-Arbeitsprojekt: Zwanzig 15 - 18jährige Jungen wurden aus dem Gefängnis Porta Portese entlassen und den Quäkern (AFSC American Friends Service Committee) und UNRA CASA übergeben. Sie wurden in

Das italienische Transportministerium transportierte das schweizerische Baumaterial kostenlos. Die meist 14 - 20jährigen Jungen betrieben eine eingetragene Baugenossenschaft.

Regierungsorgan ist der siebenköpfige Jungenrat, der von der Vollversammlung der 130 Bürger gewählt wird. Ebenso gewählt sind der Jungen-Bürgermeister, Richter (beide fünfzehnjährig) und der Schatzmeister (16 Jahre).

Don Guido hat kein offizielles Amt, führt aber für die Jungen Verhandlungen mit den Behörden.

22.3.4. *Rivolta und Carroll-Abbing in der Città dei Ragazzi in Tor Marangone, Santa Marinella, Civitaveccia*

Diese *Città dei Ragazzi* ist offenbar die bekannteste Kinderrepublik in Italien. Aus einer Keller-Notunterkunft für Straßenkinder in Rom entstand die Kinderrepublik an der Küste zwischen Civitaveccia und Santa Marinella, deren Pädagogik sehr große Ähnlichkeiten mit der George Junior Republic aufweist. Davon spaltete sich die Kinderrepublik bei Rom mit deutlich anderen Erziehungsvorstellungen ab (vgl. Kapitel 22.3.5.), die eher den Einrichtungen von Lane und Wills ähnelt.[584] .

22.3.4.1. Vorgeschichte: Arbeit mit Straßenjungen in Rom

John Patrick Carroll-Abbing wurde am 11.8.1912 in Dublin geboren und wuchs in Irland und England auf. Er begann 1930 zum Theologiestudium[585] in Rom, wo er seitdem ständig lebt. Statt zum Gemeindepriester wurde er von

---

den Garagen (=Tankstellen / Werkstätten) der Organisationen zu normalem Lohn beschäftigt und zahlten davon Unterkunft etc.

Im Juli 1948, als dort gerade das neue Kinderdorf entstand, trafen 10 von ihnen in Silvi Marina ein und erhielten dort eine Hütte am Ende des Strandstückes. Sie bauten die Straße des Dorfes. Jedem von ihnen wurde neben den Bauarbeiten auch eine Arbeit im Haushalt übertragen, als ihre erste Einführung in ein Familien- und Gemeinschaftsleben. Nach Feierabend waren sie frei, hinzugehen, wohin sie wollten, und im Sommer erhielten sie drei Tage ebenso freien Urlaub, aus dem alle pünktlich zurückkehrten. Nach Fertigstellung der Straße kehrten sie zur UNRA CASA Garage in Castel di Sangro zurück (Rotten 1954: 19).

584 Literatur zur Republik in Civitaveccia: Bayer (1951: 314), Brosse (1950a: 8 f., 51), Elias (1951: 162 - 163), Rotten (1954: 6) sowie Zielinski (1950: 73 - 77, 108).
Carroll-Abbing (1965) beschreibt die Entstehung der Republik bei Civitaveccia und später der Republik bei Rom. Neuerdings beschreibt Huber (1990, stark auf Carroll-Abbing aufbauend) die Geschichte sowie die heutige Situation in Rom.

585 Er studierte nebenher Philosophie, Jura und Kirchenrecht sowie Kriminologie und erwarb einen Doktortitel in Theologie, Kirchenrecht und Jura sowie - inzwischen (bis 1985) - drei Ehrendoktortitel und erhielt ein Dutzend Orden und Medaillen (eine Liste in Huber 1990: 102).

Papst Pius XII zum persönlichen Sekretär des Kardinal Pizzardo berufen und kurz darauf zum Monsignore ernannt. Im kirchlichen Auftrag wurde er ein bedeutender Organisator, insbesondere im Sozial- und Gesundheitsbereich, wo er Dutzende von nationalen und internationalen Hilfsorganisationen[586] gründete und leitete. Eine davon war die 1944 gegründete Organisation *Opera per il Ragazzo della Strada* zur Ernährung (Suppenküchen) und Bekleidung der 180.000 Straßenkinder.

„Das Rote Kreuz stiftete Trockenmilch. Die italienische Feuerwehr stellte abgenutzte Feldbetten und Säcke zur Verfügung, die zu Matratzen verarbeitet wurden. Eine Schweizer Hilfsorganisation stiftete Teller, Töpfe usw. Die US-Armee schenkte Uniformen, die von Nonnen zu Kleidungsstücken für die Kinder umgearbeitet wurden. So konnten bis zu 180 000 Kinder und Jugendliche in kurzer Zeit wenigstens mit dem Notwendigsten versorgt werden.“ (Huber 1990: 18)

Mangels vorhandener Einrichtungen mußten neue und neuartige Einrichtungen geschaffen werden, die den Kindern Schule, Berufsausbildung und einen neuen Anfang boten, aber ihre Bedürfnisse stärker berücksichtigten und ihnen die gewohnte Freiheit ließen.

Carroll-Abbing (1965) beschrieb die Lebensweise und Bedürfnisse der Straßenkinder mit bemerkenswerter Einfühlung und Teilnahme und setzte sich intensiv mit den Pädagogen J. J. Rousseau, John Dewey und E. J. Flanagan auseinander. Ein salesianischer Priester machte ihn auf den unbe-

586 Im Krieg versorgte Carroll-Abbing die Seminaristen mit Lebensmitteln und betreute die Verwundeten in den Krankenhäusern, dann (mit Billigung des Papstes) auch politisch Verfolgte, insbesondere Juden, die vor der SS versteckt wurden, und italienische Widerstandskämpfer. Nach Landung der Alliierten 1944 gründete er die *Italian War Relief Organisation* und organisierte mit Hilfe von reichen Adels- und Bürgersöhnen die medizinische und Nahrungsmittelhilfe in den Kriegsgebieten. 1945 organisierte er die erste *anti malarial* Kampagne für 30.000 Opfer in der Cassino- und Anzio- Kampfzone. Er gründete das *Institute for the Study and cure of Pernicious Anemia* und organisierte die Versorgung der Armen, Kinder und Diabetiker mit medizinischen Gütern in Italien, wurde Präsident der *Italian National Medical Relief Commission*, Mitglied der Vatikanischen Flüchtlingskommission und der *Relief Commission of the Italian Red Cross*. Unter der alliierten Militärregierung wurde er von *einem wichtigen Vertreter F. D. Roosevelts* mit der Verteilung amerikanischer Spenden (*Care-Pakete*) beauftragt, (Kleider, Nahrungsmittel, Medikamente etc.): 1946 - 1949 war er Direktor der *American Relief For Italy Inc.* (ARI), das die katholischen, jüdischen und protestantischen Spendengüter transportierte und verteilte. Später organisierte er Soforthilfe für die Flutopfer in Kalabrien, Salerno und Florenz; die Erdbebenopfer in Sizilien, Friuli und Irpina; errichtete ein Krankenhaus in S. Margherita Belice / Sizilien sowie 21 Schulen, day-care centers und Rehabilitationszentren für Behinderte in den Erdbebengebieten von Salerno, Avellino und Potenza. 1950 - 1953 war er Präsident der *International Commission for Children's Communities* des *Bureau International Catholique de l'Enfance*, Paris; und organisierte internationale Konferenzen. 1967 gründete er das *International Institute for the Study of Youth Problems Today*. Außerdem war er mit diversen Hilfsmissionen befasst für Deutschland, Biafra, Bangladesch, Kambodscha, Indien, Ägypten, Südostasien, Japan, Philippinen, Lateinamerika und Libanon. 1975 und 1983 war er Präsident der Jugendkommission für das Heilige Jahr. Vgl. Huber (1990: 102).

wohnten Keller einer Schulruine in der Via Varese aufmerksam, der nahe bei den Schlupfwinkeln der Straßenkinder lag. Carroll-Abbing sorgte für Duschen und hundert Feldbetten und eröffnete mit Hilfe der salesianischen Studenten dort eine Übernachtungsmöglichkeit mit Abend- und Morgenmahlzeit. Der Keller erhielt (wohl wegen der Schuhputzer-Jungen) den Namen *Shoeshine-Hotel*.

Die Jugendlichen verteilten nach und nach untereinander Aufgaben, wie z. B. Gemüse zerhacken oder Brot aufschneiden. Der Tagesablauf der Jungen bekam eine gewisse Regelmäßigkeit. Dadurch, daß die Jungen das Gefühl vermittelt bekamen, gebraucht und ernstgenommen zu werden, wurden sie innerlich ruhiger und zeigten erste Wünsche nach Anerkennung. Im Laufe der Zeit begannen sich die Jungen als eine große familienähnliche Gemeinschaft zu begreifen." (Huber 1990: 21)

22.3.4.2. Tor Marangone / Santa Marinella / Civitaveccia

Als Jungen auch aus größerer Entfernung kamen und der Keller zu eng wurde, wurden 1945 die Ruinen zweier nahe am Meer gelegener, *Tor Marangone* genannter Häuser zwischen den Küstenorten Santa Marinella und Civitavecchia zur Verfügung gestellt. Hier gründeten der junge Priester Don Rivolta und Carroll-Abbing, die schon die Straßenkinderarbeit gemeinsam betrieben hatten, eine Jungenstadt für Straßenjungen. Dabei scheint Rivolta für die pädagogische Praxis und Carroll-Abbing als Leiter der geldgebenden Hilfswerke, hier des US-Hilfswerkes *Relief for Italy*, primär für die Finanzierung und Versorgung zuständig gewesen zu sein. Heimleiter war Rivolta[587]. Wer auf den Gedanken einer *Jungenstadt* kam, bleibt unklar[588].

---

587 An anderer Stelle wird der unbedeutende *junge Priester* Rivolta aber als bedeutender Funktionär genannt:
„Don Antonio Rivolta, Generalprokurator der ‚Gesellschaft des hl. Paulus', eines Laieninstitutes, das in Mailand von Don Giovanni Rossi, dem Sekretär des heiligmäßigen Erzbischofs, Kardinal Andrea Ferrari, gegründet wurde und heute in zwei getrennte Familien, der von Assisi unter Leitung von Don Rossi und der von Rom unter Leitung von Don Penco, fortlebt." (Barbano 1953: 214 f.)
Carroll-Abbing beschreibt in seiner Biographie *But for the Grace of God* (1965) die Gründung vor allem als sein Werk. An den *entscheidenden* Stellen allerdings schreibt er nicht *ich*, sondern stets *Don Rivolta und ich*, ohne weiter auf Rivolta einzugehen (man muß es bereits vermuten und *sehr* darauf achten, um es überhaupt zu bemerken!). Die neuerdings erschienene ausführliche Beschreibung von Huber (1990) benutzt - was die Geschichte angeht - praktisch ausschließlich Material von Carroll-Abbing und nennt ihn deshalb als ausschließlichen Gründer.
In den zeitgenössischen Berichten von Bayer (1951: 314), Brosse (1950a: 8), Rotten (1954: 6, 23) Barbano (1953: 215) und besonders Elias (1950: 162) werden zwar stets beide als gleichwertige *Gründer* angegeben, Rivolta erscheint dann aber als der Inspirator und der tatsächliche wie offizielle *Leiter*, Carroll-Abbing eher als der (an diesem Heim *speziell* interes-

Nach der ersten Besichtigung im Juni zogen schon Ende Oktober 1945 die ersten Jungen ein. Ein halbes Jahr nach der Gründung des *Shoeshine Hotels* stellte die schweizerische Hilfsorganisation *Don Suisse* 25 vorfabrizierte Häuser zur Verfügung. Die Jungen richteten diese Häuser mit Hilfe des Schweizer Hilfswerkes provisorisch ein. Das *Shoeshine-Hotel* wurde von den Salesianern in eigener Regie fortgeführt. *Tor Marangone* zwischen Civitaveccia und Santa Marinella wurde die erste italienische Jungenstadt[589]. Sie besteht offenbar noch immer[590].

Ein Ehepaar[591] fungierte von Anfang an als eine Art Eltern der Familiengruppe und nahm sich der emotionalen Probleme an.

Die Kinder besuchten die örtliche staatliche Primarschule, doch eine eigene Versuchsschule der Kinderrepublik war (um 1950) geplant. Zumindest die Älteren arbeiteten nachmittags auf dem Feld, in der Töpferei, beim Fischfang oder in den Werkstätten. Alle Hausarbeit wurde von den Jungen selbst verrichtet. Bald wurden für die über 14jährigen gute Berufsausbildungsmöglichkeiten in eigenen Werkstätten benötigt. Dafür entstanden *drei Dörfer* für die Ausbildung in drei Berufszweigen:

---

sierte) Finanzier. Rivolta nahm auch als *Director of the Childrens Village at Santa Marinella* an der FICE-Gründungskonferenz teil.

588 Carroll-Abbing (1965: 171 - 176) macht hier keinerlei Angaben. Er hatte sich mit Flanagan beschäftigt und bei der *Don Suisse* sicher auch E. Rotten kennengelernt, die dort Direktorin war. Wahrscheinlicher ist, daß die Idee vom Mitgründer Don Rivolta stammt, der stärker für die eigentliche pädagogische Arbeit zuständig war. Rotten (1954: 6) erwähnt, daß Rivolta schon von Kinderrepubliken im Ausland wußte. Nach Zielinski (1950: 73) dagegen war der (bald nach Brüssel abgewanderte) pädagogische Leiter, Don Daniel Goens, dort der „Begründer der Selbstverwaltung des Kinderdorfes Civitaveccia".

589 Informationen über weitere Jungen- bzw. Mädchen-Städte (über die in diesem Kapitel zusammengefassten hinaus) beschränken sich meist auf wechselnde Zahlenangaben, nur selten fallen Namen oder Adressen (einige in Brosse 1950a), nie wird Literatur genannt.
Die Begriffe Kinder- (bzw. Jungen-) *Stadt* oder Boys *Town* einerseits und Kinder-*Republik* andererseits werden häufig und gern ununterschieden nebeneinander gebraucht, wodurch der Eindruck von Dutzenden von Kinderrepubliken in Italien entsteht (extrem z. B. bei Bayer 1951). Der Hauptgründer dieser Kinderstädte ist anscheinend die von Carroll-Abbing geleitete *Relief for Italy*. Auch Carroll-Abbing (1965) selbst nennt gelegentlich solche Zahlen für Kinder-Städte, allerdings nennt er nur die Kinderstädte bei Civitaveccia und bei Rom auch Kinder*republiken*. Ansonsten muß man sich unter *Boys Towns* etc. in Italien ganz normale Kinder*dörfer* vorstellen.
Es scheint mir eine ganz spezifisch italienische Besonderheit zu sein, Kinder-*Dörfer* meist als Kinder-*Städte* zu bezeichnen. Diese Begriffswahl mag mit der in Italien (im Gegensatz zur Deutschland) seit Alters her *prinzipiell städtischen*, nicht *dörflichen* Siedlungsweise zusammenhängen.

590 Auf neueren Straßenkarten ist dieses *Kinderdorf Tor Marangone* als Ortschaft verzeichnet. Es liegt etwa 50 km nördlich von Rom. Hierzu gehören auch die drei *Dörfer*: das *See-Dorf* um den mittelalterlichen Wachturm an der Küste herum, und jenseits der Verbindungsstraße nach Rom (Via Aurelia) das *Industriedorf* und die *Farm*.

591 Dies waren *Onkel Peter* (Zio Pietro, ein ehemaliger Journalist) und seine Ehefrau *Tante Maria* (Zia Maria).

– ein *industrielles* (=Handwerker-) Dorf (genannt wird Töpferei).
– ein Ackerbauerndorf bzw. die Farm, um Berufe wie Landarbeiter und Melker zu lernen. In diesem Dorf lebten 1950 um 400 Jungen.
– ein Fischerdorf mit Bootsbau, Fischen, Netzflickerei sowie einem kleinem Hafen. Das Dorf mit Pier und Hafen war 1950 fast fertiggestellt.

Zusammen bildeten die Dörfer dann die *Jungen-Republik*.

Weil die UN-Flüchtlingshilfe auslief, unternahm Carroll-Abbing im späten Frühling 1947 und erneut 1949 Spendenwerbereisen in die USA. Dort gründete er Unterstützungskomitees für die in *Boys' Republic of Civitaveccia* umbenannte Jungenrepublik *Tor Marangone*. Er gründete dort außerdem die *Boys' Towns of Italy INC* als Unterstützerorganisation für seine geplanten neuen Kinderdörfer.

Von Anfang an wurden die Jungen zur Wahl eines Bürgermeisters und einer eigenen Versammlung ermuntert, die alle täglichen Probleme und Bedürfnisse der Bürger besprechen und dann darüber beschließen sollte. Jeder Einzelne sollte eine bestimmte, verantwortungsvolle Aufgabe im Rahmen dieser Dorfgemeinschaft erhalten. Die Jungen wußten auch, daß die ruinierten Gebäude nur durch ihre aktive Mithilfe bewohnbar gemacht werden konnten.

Das Dorfleben in Santa Marinella war familienartig[592] strukturiert. Viele hatten bisher nie eine Familie gehabt oder hatten sie verloren oder wurden verlassen, und gerade deshalb sollten sie ein gutes (*warmes*) Familienleben erfahren. Jeder Junge konnte weglaufen und ohne Furcht vor Bestrafung zurückkehren.

Doch trotz der betonten Familienorientierung erinnert die Jungenstadt stark an die George Junior Republic:

„Es soll ein vollständiges Dorf sein mit allen Erscheinungen des Dorflebens - einem Gerichtshof und einem Gemeinderat, einer Kirche, einer Bank, einem Restaurant und einem Laden - und die gesamte Verwaltung soll in den Händen der Jungen selbst liegen." (Elias 1951: 162)

„Die Innere Organisation dieser Bubenstädte ist von ähnlichen Bestrebungen in Deutschland her bekannt." ... „Die Schlafstätten heißen Hotel, der Speisesaal Restaurant oder Kantine, die Insassen nennen sich Bürger der Kinderrepublik. Ihrer Frühreife, zu der sie als verwahrloste Straßenjugend allgemein gekommen sind, wird dadurch Rechnung getragen. Sie haben eine Gemeindeversammlung, in der alle Bürger der Republik stimmberechtigt sind, und eine Selbstverwaltung mit Bürgermeister, Richter, Polizeichef und Stadtrat. Diese Ämter werden in der Stadtverwaltung durch Wahl bestimmt und wechseln jeden Monat." (Bayer 1951: 314)

592 Das war vor dem Krieg unüblich und wurde daher in der Nachkriegszeit oft hervorgehoben.

Die Erwachsenen nahmen keinen Einfluß auf die Gesetzgebung. Das erste Gesetz[593] (Huber 1990: 52 f.) entstand in den ersten Wochen, als ein Jüngerer sich beschwerte, nachts ständig vom Lärm eines Älteren geweckt zu werden. Nach langen Diskussionen wurde das erste Gesetz beschlossen, das die Nachtruhe schützte.

Die Vollversammlung machte Gesetze, auch Strafgesetze. Die Jungen wählten allmonatlich in geheimer Wahl ihre Beamten:

- den **Bürgermeister**, der der Gemeinde dann sein Kabinett, bestehend aus den Abteilungen für
  - Hygiene
  - Schule
  - öffentliche Arbeiten
  - Finanzen

  vorschlägt, woraufhin diese es dann wählt (über die Möglichkeit einer Ablehnung wird nichts ausgesagt).
- Die **Richter**, die nach einem förmlichen Gerichtsverfahren (mit Appellationsmöglichkeit) richten. Schwere Verstöße richtet eine **Jury**.

Die Strafen waren sehr hart, es gab aber keine Körperstrafen.

In der Anfangszeit in Tor Marangone mochten die Älteren, die infolge des Krieges Analphabeten waren, aufgrund ihres Alters nicht mehr in die Schule gehen, und es gab keine Handhabe, um sie zu zwingen. Als sie jedoch die Jüngeren wegen ihres regelmäßigen Schulbesuches verspotteten, brachten diese die Sache vor die Versammlung. Diese beschloß nach langer Diskussion schließlich die Grundregel: *Wer nicht arbeitet soll auch nicht essen*[594] .

Arbeit sollte sich (auch als Arbeitsanreiz) quantitativ in **Geld** ausdrücken, und das mußte ausgegeben werden können. So entstanden ein provisorischer **Laden** (zuerst für Milchpulver als begehrte Delikatesse, dann auch für Schreibwaren, Bonbons, Seife, Getränke etc.). Arbeit, auch Schularbeit, wurde in einer **Merits** genannten eigenen **Währung** nach **Leistung** bezahlt. Die **Dorfbank** unter Leitung eines jugendlichen Bankier sorgte für Ausgabe und die Zirkulation dieses Geldes. Die Kinder selbst setzten die Tarife fest: die unbeliebteste Arbeit wurde am höchsten bezahlt. Der Wechselkurs der Merits zur Lira schwankte je nach der umlaufenden Geldmenge. Vom Einkommen mußten Unterkunft, Kleidung und Verpflegung bestritten werden.

---

593 Interessanterweise war 32 Jahre früher durch genau denselben Konflikt das erste Gesetz des Little Commonwealth zustandegekommen (vgl. Bazeley 1948: 39 - 43).

594 Dies war auch das Motto der George Junior Republic.

22.3.4.3. Erziehungsprinzipien in Santa Marinella

Das von den Jungen im Existenzkampf auf der Straße erworbene Unabhängigkeitsgefühl, das Eigeninteresse, der einzige Antrieb, den die Jungen in ihrem bisherigen unordentlichen und gefährlichen Leben hatten, sollten nun in Form der Mit-Verantwortung für das gemeinsame Wohlergehen mit dazu beitragen, ihnen Selbstachtung zu geben: In Santa Marinella betonte man, keine Fürsorgeanstalt zu sein, sondern eine freie, demokratisch selbstregierte Jungenrepublik.

„Es ist das Ziel Rivoltas, ihnen ein Gefühl von Verantwortung und Ehre zu geben, indem er volles Vertrauen in sie setzt." (Elias 1951: 162)

Brosse (1950a: 51) zitiert aus dem Vortrag Don Antonio Rivoltas auf der FICE- Gründungskonferenz:

„Eine interessante Besonderheit des Dorfes ist unsere Währung, ‚Merits' genannt. Es hat sich herausgestellt, daß sie der effektivste Faktor des Erziehungssystems zur Umerziehung der Jungen ist. Eigeninteresse war tatsächlich der einzige Antrieb, den die Straßenjungen in ihren ungeordneten, gesetzlosen und gefährlichen Aktivitäten kannten.

Das Prinzip des Eigeninteresses, ein psychologisches Charakteristikum des Lebens dieser Jugendlichen, wurde im Dorf genauso beibehalten wie die Freiheit. Die Grundidee war, die Kinder für all ihre Arbeit zu belohnen und zu vergüten. Ausgabe und Umlauf der Währung werden durch die Dorf-‚Bank' kontrolliert, die von einen zum ‚Bankier' ernannten Jungen geleitet wird.

Wir fanden, daß die ‚Merits' unbedingt greifbare Vorteile bringen mußten, wenn das Eigeninteresse geweckt und aufrechterhalten werden sollte. Darum eröffneten wir einen ‚Laden', wo Süßigkeiten, Spielzeug, und später Toilettenartikel und Schulbedarf gekauft werden konnten.

Dann merkten wir, daß die Attraktionen des Ladens keinen ausreichenden Antrieb für Jungen bot, die in ihrem früheren unordentlichen Leben chronisch träge geworden waren. Wir gingen einen Schritt weiter: Alle grundlegenden Faktoren moralischer und sozialer Rehabilitation - Arbeit, Profit, Aufkommen-für-den-eigenen-Unterhalt - wurden in das große erzieherische Spiel des Dorfes eingeführt (ein Spiel, das im Nachahmen des Lebens der Erwachsenen besteht). Weil andererseits alle Arbeit belohnt wurde, begriffen die Kinder, daß es ihre menschliche Würde hob, wenn sie einen Beitrag in ‚Merits' zu den Kosten ihrer Nahrung, Kleidung und Unterkunft leisten mußten. Die Dorfbank hat auch eine besondere Geschäftsstelle zum Tausch von ‚Merits' in italienische Lira. Der Wechselkurs schwankt nach der zur Verfügung stehenden Geldmenge."[595]

---

595 „One of the interesting features of the village is our special currency called ‚Merits'. It has been found to be the most effective factor in the educational system on which the boys' re-education is based. Self-interest was, indeed, the only incentive known to the street-boys in their unordered, lawless and dangerous activities.

Der pädagogische Leiter war Don Daniel Goens[596]. Zielinski[597] (1950: 74) berichtet über seine Gespräche mit ihm:

Um die Jugendlichen an das im wesentlichen von wirtschaftlichen Zwängen bestimmte Erwachsenenleben zu gewöhnen, sollte die Erziehung in der Jungenstadt bei Civitaveccia ebenfalls durch ein Leben geschehen, das vor allem durch finanziell-wirtschaftliche Zwänge bestimmt war: Geld war hier das Haupterziehungsmittel. Alles *Gute* mußte sich buchstäblich auszahlen, alles *Schlechte* mußte Geld kosten. Alle nützliche Tätigkeit, alle Arbeit einschließlich des Schulbesuches und der öffentlichen Ämter wurden so in Geld entlohnt, alle Vergehen ebenso gestraft.

„Wer gut lernt, hat den Vorteil, dafür Geld einzuheimsen, wofür er nach seines Herzens Wünschen aus dem Dorfladen kaufen kann, was ihm gut dünkt." (Zielinski 1950: 74)

Kurz zusammengefasst: Ziel war die Verhaltenskontrolle durch ein automatisches Belohnungssystem: die Umgebung sollte so gestaltet werden, daß *richtiges* Verhalten stets einen individuellen Vorteil (Geld) bringt und sich so *bezahlt macht*. Erziehung geschah durch wirtschaftlichen Zwang (Hunger, Kälte), Moral war gleichbedeutend mit erfolgreicher Zweck-Mittel-Kalkulation.

This principle of self-interest, one of the psychological characteristics of these adolescents' lives, has been preserved in the village in the same way as freedom has been. The basic idea was to reward and remunerate the children for all their work. The issuing and circulation of the currency are controlled by the village ‚Bank', which is managed by a boy nominated as ‚Banker'.
We found that if self-interest was to be aroused and maintained, it was necessary that the ‚Merits' should bring tangible advantages. We therefore opened a ‚Shop', where sweets, toys, and, later on, toilet and school supplies could be bought.
Later still we realized that the Shop's attractions were not a sufficient incentive to boys who had been rendered chronically lazy by their disorderly life. We took a further step forward: all the basic factors in moral and social rehabilitation - work, profit, self-maintainance - were introduced into the great educational game of the village (a game which consists in imitating the life of grown-ups). While, on the one hand, all work was rewarded, the children realized that their dignity as human beings was heightened when they had to make a contribution in ‚Merits' to the cost of their food, housing and clothing. The village Bank has also a special office for exchanging ‚Merits' into Italian lire. The rate of exchange varies with the amount of currency available." (Vortrag Don Antonio Rivoltas auf der FICE- Gründungskonferenz, in Brosse 1950a: 51)

596 Don Daniel Goens wirkte später (1950) in Brüssel im Le ‚Paradis des Enfants', 199, route de Boussart, Brussels, Director: Mr. Abbé Goens (Rotten 1954: 22).

597 Zielinski war damals Leiter der *Jungenstadt Buchhof* (vgl. Kapitel 22.6.2.), wo er mit einem ähnlichen, abgeschwächten *Honour-System* schlechte Ergebnisse erzielte (vgl. Zielinski 1950: 108).

Bemerkenswert ist die offenbar beabsichtigte allgemeine gegenseitige Überwachung und Bespitzelung der Kameraden untereinander, die als *Ämulation* ihren Höhepunkt in frühneuzeitlichen Jesuitenschulen hatte:

„Folgerichtig werden dann auch Bürgermeister, Richter usw. für ihre Amtshandlungen bezahlt. Der Richter z. B. kassiert die Hälfte der Strafgelder in seine Tasche, während ein anderer Teil dem Ankläger zugute kommt.

Don Goens erzählt ein weiteres Beispiel, um dieses Verfahren zu rechtfertigen: Es sei doch im Leben so, dass es - ganz grob gesagt - dem bösen Menschen schlecht gehe. Mit der ökonomischen Erziehungsmethode erziele man beim Kind diese Erkenntnis sehr früh, indem der Übeltäter für seine schlechten Taten soviel Geld habe hergeben müssen, daß er sich kein Essen kaufen, d. h. also hungern müsse." (Zielinski 1950: 75)

„Auch der gesamte Sittenkodex basiert auf dem Geldumlauf. Hat z. B. der Junge Francesco etwas Unrechtes getan und der Junge Luigi das gesehen, dann kann Luigi zu Francesco gehen und von ihm als Strafe oder Sühne für dieses Vergehen einen Dorflire abfordern. Gibt Francesco diesen Lire in der Erkenntnis und im praktischen Zugeständnis seiner bösen Handlung, dann ist der Gerechtigkeit Genüge getan, das sittliche Gleichgewicht wiederhergestellt. Weigert sich Francesco, den Lire zu geben, so kommt die Sache vor das Gericht, und dann fällt, falls die Übeltat beweiskräftig dargetan werden kann, die Strafe naturgemäß höher aus." (Zielinski 1950: 74 f.)

Dies sollte auch zur Entlastung der Erzieher beitragen, die so mit vielen Vergehen gar nicht mehr behelligt wurden.

Zielinski kritisierte diese krasse Geldmoral, mit der er selbst (in abgeschwächter Form als *Honour System*) in seiner Republik schlechte Erfahrungen gemacht hatte, indem er auf ihre mögliche Umkehrung hinwies: *Moralisch gut ist alles das, was mir Geld einbringt.*

22.3.5. Carroll-Abbing in der ‚Città dei Ragazzi' bei Rom

In der ersten Hälfte der 1950er Jahre gab es Streitigkeiten um die Jungenstadt bei Civitaveccia, die dazu führten, daß Carroll-Abbing die Einrichtung verließ und eine eigene Jungenstadt bei Rom gründete, die ebenfalls bis heute existiert.

Der Streit zwischen dem Orden Don Rivoltas und der Hilfsorganisation Carroll-Abbings ging um Geld und Besitzrechte[598]. Möglicherweise bestan-

598 Die Streitigkeiten um die Jungenrepublik in Tor Marangone traten etwa zur der Zeit (1951) auf, zu der auch die Vorbereitung zur Gründung der *Boys' Town of Rome* begannen, und zogen sich in zunehmender Stärke vier Jahre bis zur Fertigstellung der neuen Jungenstadt hin. Der Landbesitzer von Tor Marangone, ein Freund Don Rivoltas, hatte das Gelände zum Freundschaftspreis an den Orden *Company of St. Paul*, dem Rivolta angehörte, verkauft. Betrieben und ausgebaut wurde das Heim aber durch Carroll-Abbings *Boys' Town of Italy*.

den noch andere Auseinandersetzungen, denn die pädagogische Ausrichtung der neuen Jungenrepublik bei Rom unterschied sich sehr deutlich von der bei Civitaveccia. Dieser Unterschied wird nicht thematisiert oder auch nur angedeutet (oder deutlicher: wird verschwiegen!), ist aber durch den Vergleich unterschiedlicher Darstellungen zweifelsfrei zu belegen[599].

Auf eine kurze Formel gebracht: Civitaveccia lehnt sich stark an die George Junior Republic an, es tauchen auch dieselben Begriffe und Formeln auf (*Dorf wie jedes andere*; *wer nicht arbeitet soll nicht essen*;[600] *arbeiten oder hungern*). Die Erziehungsprinzipien der Republik bei Rom dagegen sind dieselben wie die von H. Lane, W. D. Wills etc. Der Unterschied wird symbolisch sichtbar im Namen der eigenen Währung: In Civitaveccia heißt die Währung *Merits* (was stark nach Tugendpunkten und moralischer Auszeichnung klingt und auch ebendiese moralerzieherische Funktion hat), in Rom dagegen Scudo (eine alte italienische Münze, ein banales Tauschmittel).

Die berühmte und ebenfalls von katholischen Priestern geführte Kinderrepublik *Boys' Town* kann - entgegen anderen Behauptungen - nicht das Vorbild gewesen sein (vgl. Kapitel 21.)[601].

1951 kaufte Carroll-Abbing Land etwa 10 km vom Rom entfernt zwischen Weinbergen und Pfirsichplantagen, ließ Brunnen bohren und Bäume pflan-

---

Der Orden berief schließlich 1955 Rivolta nach Rom ab, und Carroll-Abbing mußte die Republik völlig an den Orden übergeben und verlassen, blieb jedoch im Vorstand (Board) als Vertreter der weiterhin bezuschussenden *Boys' Towns of Italy* (vgl. Carroll-Abbing 1965: 221).

599 Die Beschreibung der Jungenstadt zwischen Santa Marinella und Civitaveccia folgt den Berichten von Brosse (1950a), Elias (1950) und vor allem Zielinski (1950), nebenbei auch Bayer (1951) und Rotten (1954). Die dort angeführten Erziehungsgrundsätze folgen den (stimmig zueinander passenden) Ausführungen Rivoltas (in Brosse 1950a: 5 f., 51) und des Erziehungsleiters Goens, decken sich aber keineswegs mit denen Carroll-Abbings in Rom, die von Carroll-Abbing (1965) und Huber (1990) dargestellt werden.
Denkbar wäre auch irgendein Zusammenhang der Streitigkeiten mit dem Ausscheiden des Erziehungsleiters Goens (ging 1950 oder früher nach Brüssel). Die Tatsache, daß Carroll-Abbing in seiner Autobiographie Don Rivolta (seinen engen Mitarbeiter und Mitgründer des Shoeshine-Hotels und der Jungenstadt) und dessen deutlich andersgeartetes Konzept fast völlig verschweigt, legt die Vermutung persönlicher Streitigkeiten nahe.

600 „Es gilt der Grundsatz ‚Wer nicht arbeitet, hat auch kein Recht zu essen'." (Bayer 1951: 315; ganz ähnlich auch bei Carroll-Abbing selbst (1965: 184).

601 „Nach dem Beispiel der Jungenstadt Father Flanagans"... (Bayer 1951: 313) „Diese Bubenstadt ist ganz nach dem Muster der amerikanischen ‚Boys Town' Father Flanagans aufgebaut." (Bayer 1951: 314) Von einer Beschäftigung mit Flanagan ist bei Carroll-Abbing (1965) nichts zu merken. Allerdings veröffentlichte er 1951 ein Buch über *die Jungenstadt von Father Flanagan*. Es erschien nur in italienisch, mit Vorwort von [Kardinal] Giuseppe Pizzardo und italienisierten Verfasser-Vornamen: Giovanni Patrizio Carroll-Abbing: La Città dei Ragazzi di Padre Flanagan. Roma: ED. AVE 1951.

zen. 1953 begann der Bau der *Città dei Ragazzi*[602] (= Jungenstadt), 1955 war das erste Gebäude fertiggestellt[603]. Es folgten unterschiedliche weitere Gebäude der Jungenstadt (Erläuterung und Plan bei Huber 1990: 40 - 43, 105). Nach 10 Jahren in der Jungenstadt bei Civitaveccia, weit weg von seinem Arbeitsplatz in Rom, zog Carroll-Abbing im September 1955 um in die *Boys' Town of Rome*.

Die Jungenstadt beherbergt inzwischen 170 Kinder und Jugendliche und 30 Erwachsene. Aufgenommen werden Kinder ohne geistige Behinderungen (Voll- und Sozialwaisen) ab etwa 10 Jahren, die dann etwa bis zum 20. Lebensjahr bleiben können. Anfänglich waren es Kriegskinder, danach auch andere Heimkinder und viele Flüchtlingskinder von allen 5 Kontinenten.

Obwohl Carroll-Abbing in seinen Schriften grundsätzlich für Koedukation eintritt, ist die *Jungen*stadt Città dei Ragazzi bei Rom eine reine *Jungen*republik (Huber 1990: 82). **Träger** ist die von Carroll-Abbing bei seinen USA-Reisen gegründete **private amerikanische Gesellschaft** *Boys Towns of Italy INC*. Spendergruppen einzelner US-Staaten spendeten die nach dem jeweiligen Staat benannten Gebäude. Die Jungenstadt finanziert sich fast ausschließlich durch diese privaten Spenden, in kleinem Maße durch Einnahmen aus Werkstätten und Landwirtschaft. Der Staat bezahlt die Lehrer. Die Kirche ist nicht an der Finanzierung beteiligt.

Die Jungenstadt gliederte sich in die *Città Giardino* für die 10 - 14jährigen und die *Città Industriale* der über 14jährigen. Ebenfalls zur Jungenstadt gehören das erwähnte *Beobachtungszentrum*, der Schulkomplex *P. Nardi*, der auch externe Schüler aufnimmt (1. - 8. Klasse, danach können die täglich per Bus erreichbaren Schulen in Rom besucht werden), das *Instituto Professionale* (dient der Berufsausbildung zum Töpfer oder Mechaniker), außerdem die Werkstätten, das Freibad sowie Tennis-, Fußball- und Volleyballfelder. Die schulische Ausstattung wird auch für das künstlerische Freizeitangebot genutzt. Ebenso gehören dazu der von einer Bauernfamilie bewirtschaftete Bauernhof *Azienda Agricola* mit 75 Kühen sowie Hühnern und Kleinvieh, der Milch, Käse Butter und Fleisch liefert. Die Jungenstadt baut auch Obst, Wein, Gemüse, Salat und Getreide an und ist in Rom mehr für ihren Wein als für ihre Selbstregierung bekannt. Die Landwirtschaft ga-

---

602 Eine genaue Ortsangabe oder Adresse der Città dei Ragazzi di Roma ist nicht bekannt. Sie liegt 6 Meilen von Rom entfernt an der *Via della Pisana*, einer westlichen Ausfallstraße mit eigener Ausfahrt von der Ringautobahn, und war 1965 mit der Buslinie 645 erreichbar, mit der einige der Kinder nach Rom zur Schule fuhren.

603 Das 1955 als erstes fertiggestellte Gebäude war die medizinisch- psychologisch- pädagogischen Beobachtungsstätte *Osservazione Medico Psico Pedagogico*. Dies großzügig ausgestattete Therapiezentrum sollte die Nöte und Verhaltensstörungen der Neuankömmlinge aufarbeiten. Eine entsprechende Einrichtung hatte auch in der Jungenstadt bei Civitaveccia praktisch von Anfang an bestanden.

rantiert eine weitgehende Selbstversorgung. Kinder und Jugendliche werden von der Landwirtschaft nicht beansprucht, können aber freiwillig dort mitarbeiten. Ausbildungsmöglichkeiten gibt es in den Bereichen Computer, Landwirtschaft und Handwerk.

„Nicht zuletzt entscheiden nach einer gewissen Probezeit das Parlament selber und natürlich der Neuankömmling über die Aufnahme als ‚Bürger'. Ab diesem Moment ist das Kind oder der Jugendliche ‚Bürger' der ‚Città', jedoch mit eingeschränkten und passiven Wahlrechten in den ersten sechs Monaten. Die ‚Bürger' können - auch nach abgeschlossener Berufsausbildung - in der ‚Città dei Ragazzi' bleiben. Wenn ein Bürger sich schlecht benimmt und der Stadt permanent Schaden zufügt, kann er auf einen Parlamentsbeschluß hin aus der ‚Città' ausgeschlossen werden, Dies ist in der ganzen Geschichte der ‚Città' noch nie vorgekommen; vor einem solchen Fall hat Carroll-Abbing regelrecht Angst". (Huber 1990: 45 f.)

„Zu den ‚Bürgern' der Stadt gehören neben den Kindern und Jugendlichen auch die Erwachsenen. Dies sind u. a. Lehrer, die vom Staat angestellt sind, was das Budget der Stadt erheblich entlastet. Ihnen gefällt das Unterrichten dieser Kinder und Jugendlichen sehr gut. Sie möchten mit keinem Lehrer in Rom tauschen." (Huber 1990: 48)

Die Kinder leben in familienähnlichen Gruppen mit eigenen Wohn-, Schlaf- und Sanitärräumen. Sie sollen ihre Wohnumwelt kreativ nach eigenen persönlichen Bedürfnissen einrichten, gestalten, verändern, sollen erfahren, daß es *ihre* Wohnung ist. Gegessen wird gemeinsam im *Restaurant* (Speisesaal).

„Mehrere ‚Bürger' bewohnen kleine Wohneinheiten, die aus Doppel-, Vier-, Sechs- oder Achtbettzimmern bestehen. Ein Erzieher dient mehreren Wohneinheiten als ‚Ansprechpartner'." (Huber 1990: 40).

22.3.5.1. Selbstregierung

Alle 13 - 20jährigen Bürger bilden das Parlament. Die 10 - 12jährigen Kinder haben in der *Città Giardino* ein eigenes Parlament.

Die viermal[604] wöchentlich stattfindenden 18 Uhr Parlamentsversammlungen im arenaartigen runden Versammlungsgebäude *Assemblea* sind gut besucht, denn wer zweimal fehlt, wird vor Gericht zitiert (Erwachsene ausgenommen). Auf der Regierungsbank sitzen der Bürgermeister, seine vier Assessoren (=Minister) sowie der Protokollant. Zu Beginn wird die Anwesenheit geprüft, die Assessoren erstatten Bericht und beantworten Fragen. Gegebenenfalls werden Probleme diskutiert und Beschlüsse gefasst. Gesetzesvorschläge müssen schriftlich eingereicht werden. Auch die Erwachsenen und enge Freunde der Jungenstadt können Gesetzesvorschläge machen, die

604 Dienstag, Donnerstag, Samstag und Sonntag (Art. 9 der Verfassung).

dann meist tagelang heiß diskutiert werden. Die Erwachsenen mischen sich jedoch möglichst wenig ein.

Neben der aus inzwischen etwa 100 Grundgesetzen bestehenden Verfassung *Constituzione*[605] besteht ein *Codice* als *lebendiges* Gesetzbuch, das täglich verändert wird, jedoch der Verfassung nicht widersprechen darf. Es regelt u. a. die Häufigkeit des Ausgangs der Bürger. Es besteht Wahlpflicht und geheime Wahl. Werden zuwenig Stimmen abgegeben, ist die Wahl ungültig.

Die Amtszeit des **Bürgermeister**s beträgt 2 Monate, er kann zweimal wiedergewählt werden. Kandidieren können *Bürger*, die mindestens ein halbes Jahr in der Jungenstadt wohnen, gegen die gerade kein Gerichtsverfahren läuft, und deren Kandidatur von drei weiteren Bürgern unterstützt wird.

Eine der Aufgaben des Bürgermeisters ist die Verhängung von Disziplinarmaßnahmen (wenn z. B. ein Fußballspieler zu einem für die Città wichtigen Spiel nicht antritt).

Der Bürgermeister sucht sich seine vier *Assessoren* (= Minister) selbst aus und kann sie auch entlassen. Sie müssen dieselben Bedingungen wie der Bürgermeister erfüllen, allerdings reichen 4 Monate Aufenthalt in der Città. Wichtige Ämter werden meist von älteren Bürgern bekleidet.

– Der **Assessor für Schule und Arbeit** kontrolliert die *Löhne* der Bürger für gesetzlich festgelegte (Kellner) und für zusätzliche (Straßenkehrer) Arbeiten und Schularbeiten sowie für Kranke. Er gibt entsprechende Gutscheine[606] aus. Schularbeit wird nach Anwesenheit, nicht nach Leistung bezahlt. Gutscheine können gegen *Scudi* eingetauscht werden. In seinen Wochen-Rechnungen sind auch die persönlichen Probleme der Jungen (Schulversäumnis, schlechtes Betragen) direkt ablesbar.
– Der **Assessor für Finanzen** und Bürgermeister-Stellvertreter überwacht die Rechnungen der Bank und zieht Steuern[607] und Krankenversicherungsbeiträge ein.
– Der **Assessor für Hygiene** sorgt zusammen mit seinen wöchentlich eingestellten Helfern für Ordnung und Sauberkeit der Wege, Zimmer und Sanitäranlagen.
– Der **Assessor für Spiel und Freizeit** organisiert Wettkämpfe und Aufführungen in der Città, sorgt dafür, daß Geräte und Umkleideräume in Ordnung sind, und sorgt für Eintrittskarten für auswärtigen Veranstaltungen.

Ebenfalls vom Bürgermeister ernannt werden:

605 Die Verfassung ist in Übersetzung bei Huber (1990: 109 - 124) abgedruckt.
606 Die Gutscheine sind abgedruckt bei Huber (1990: 106).
607 Tagesverdienste der Bürger mit Ausnahme der Kellnerlöhne, *Hygiene*löhne und die Beamtengehälter werden monatlich mit 6 Prozent versteuert.

– der **Bankier** und
– der **Kaufmann** oder Verkäufer. Sein Laden verkauft neben Süßigkeiten, Schreibwaren etc. vor allem Getränke und ähnelt eher einer Bar. Außerdem
– der **Restaurantchef**, der wöchentlich auch die Kellner des *Restaurant* ernennt,
– die **Assistenten der Assessoren**,
– der **Protokollführer** und
– der **Küster**.

22.3.5.2. Gericht und Strafen

Der **Polizist** (*Questore*) wird auf 2 Monate gewählt, muß seit mindestens 4 Monaten in der Città wohnen und wird als einziger nicht zum Kellnerdienst herangezogen. Er kann kleinere Vergehen mit gebührenpflichtigen Verwarnungen ahnden.

Beklagte Bürger haben das Recht, sich einen Anwalt zu nehmen. Um **Rechtsanwalt** zu werden, muß man mindestens 4 Monate in der Città leben und vor einer Kommission aus Anwälten und dem Richter die gründliche Kenntnis der Verfassung, des Strafgesetzbuches und der Strafprozessordnung nachweisen. Das Amt des **Staatsanwalt**es ist unklar[608] .

Das **Gericht** mit gewählten Richtern und Anwälten tagt ebenfalls in der *Assemblea*. Der **Richter** wird auf 4 Monate gewählt. Wählbar sind Bürger, die seit mindestens 6 Monaten in der Città leben. Bei schweren Rechtsverletzungen leitet er Prozesse ein. Bei leichten Vergehen prüft er, ob die vom Polizisten (*Questore*) ausgestellten gebührenpflichtigen Verwarnungen bezahlt werden, und prüft Beschwerden der Bürger.

Erste Berufungsinstanz ist das **Berufungsgericht**, die zweite das Parlament. Danach kann ein Erzieher angerufen werden. Wenn bei einem sehr schwerwiegenden Fall zur Höchststrafe, dem Ausschluß aus der Città, verurteilt werden sollte (was noch nie vorgekommen ist), wäre dies von Carroll-Abbings Zustimmung abhängig.

Anfänglich (noch in Tor Marangone) wurden selbsterfundene **Strafe**n mit meist symbolischem Charakter verhängt: Beim Fußballspiel in Streit geratene Jungen wurden einige Stunden an den Fußgelenken zusammengebunden, ein Junge, der außerhalb der Stadt um Brot gebettelt hatte, mußte stunden-

608 Huber (1990, Anm. 84) betont, daß ein Staatsanwalt nirgends erwähnt wird, mit lediglich einer einzigen Ausnahme in Carroll-Abbings Buch *But for the Grace of God* (1965). Andererseits erhält der Staatsanwalt nach jedem Gerichtsprozeß 20 Scudi (Art. 14 der *Vorschriften über die Bürgertätigkeiten und die wirtschaftlichen Beziehungen*, übersetzt abgedruckt bei Huber (1990: 124).

lang mit einem um den Hals gehängten Brot herumlaufen. „Noch heute werden den *Bürgern* nach Streitigkeiten die Hände für ein paar Stunden zusammengebunden." (Huber 1990: 65) Häufiger sind aber unbezahlte Arbeiten als Strafe. Als eine der schlimmsten Strafen gilt das mehrtägige Badeverbot im Freibad für Jungen, die beim nicht genehmigten Ausgang erwischt wurden. Bei schlimmeren Vergehen droht der zeitweilige Entzug des passiven Wahlrechts.

22.3.5.3. Währungssystem

Die eigene Währung der Città ist der *Scudi*[609]. Bürger sind verpflichtet, ihre Scudi-Ersparnisse auf der Bank und nicht sonstwo aufzubewahren. Die Bank wechselt Arbeits-Gutscheine gegen Scudis und Scudis gegen Lira, führt Sparkonten und gewährt Kredite.

Fast jede Arbeit wird bezahlt. Es herrschen Recht und Pflicht zur Arbeit, Arbeitslosigkeit gibt es nicht. Arbeit ist insbesondere die Schul-Arbeit: Für Vormittagsunterricht und für Nachmittagskurse werden jeweils täglich 5 - 10 Scudi gezahlt, der Betrag ist nicht von der Leistung, sondern von Anwesenheit und Betragen (Stören, unsoziales Verhalten) abhängig. Berufsausbildung wird ebenfalls bezahlt. Kranke erhalten von der Krankenversicherung 15 Scudi pro Tag, was einem Durchschnittseinkommen entspricht.

Für Unterkunft und Essen müssen etwa 13 Scudi täglich bezahlt werden. Wer Schule versäumt oder sein Einkommen erhöhen will, kann durch Zusatzarbeit maximal 50 Scudi wöchentlich dazuverdienen als Kellner, Straßenreiniger etc.

Bürgermeister, Assessoren, Richter und Polizist werden ebenfalls bezahlt (etwa 5 Scudi täglich, das ist mehr als bei anderen Zusatzarbeiten, aber weniger als ein Kellner-Einkommen (40 Scudi / Woche), damit die Ämter nicht aus Finanzgründen angestrebt werden)[610].

609 Die Banknoten sind abgedruckt bei Huber (1990: 108). Scudis können in der Bank gegen etwa 20 italienische Lira getauscht werden (der Wechselkurs schwankt je nach Finanzlage der Republik). Es gibt zwei Serien: *CG* für die Città Giardino und *CI* für die Città Industriale.

610 Vermutlich aufgrund unterschiedlicher Darstellungs-Zeitpunkte stimmen die genannten Beträge nicht mit den in den *Vorschriften über die Bürgertätigkeiten und die wirtschaftlichen Beziehungen* genannten überein (übersetzt in Huber 1990: 123 - 124). Dort bekommen Kellner ebenso wie *die hygienischen Arbeiter* (Straßenkehrer?) 30 Scudi, Sonderkellner erhalten für jeden Service 6 Scudi, man darf Sonderarbeiten für maximal 10 Scudi täglich verrichten. Der Krankenversicherungsbeitrag beträgt monatlich 4 Scudi, Kranke erhalten 10 Scudi täglich. Gerichtsmitglieder (Staatsanwalt, Anwalt, Richter) erhalten nach jedem Prozeß je 20 Scudi.

Durch Geld drückt sich die Mitverantwortung der *Bürger* und ihr Beitrag zum Gemeinwohl aus, es macht deutlich, daß sie Berechtigte und nicht Bittsteller sind.

22.3.5.4. Erziehungsprinzipien in Rom

Carroll-Abbings Pädagogik hat große Ähnlichkeit mit der von Homer Lane und William David Wills. Die meisten bei Huber (1990 aus Carroll-Abbing 1965) zitierten Passagen könnten ebensogut von Lane oder Wills stammen.

Seine Pädagogik hebt sich damit ebenso deutlich ab von der Pädagogik anderer dezidiert katholischer Vertreter einer Selbstverwaltungspädagogik wie Foerster als Theoretiker, Flanagan in Boys' Town und Silva in Bemposta. Es ist auch ungewöhnlich, daß die vom katholischen Priester und Vatikan-Manager Carroll-Abbing gegründete und geleitete Kinderstadt in keiner Weise mit der katholischen Kirche verbunden ist.

Carroll-Abbing selbst ist (ähnlich wie Lane) eng in das Familienleben der Città eingewoben: sein Büro in der ‚Città Industriale' ist nie verschlossen:

„ständig sitzen Kinder und Jugendliche bei ihm, lesen Zeitungen, stöbern in seiner großen Bücherwand und unterhalten sich an einem kleinen Tisch, der neben seinem mit Büchern überladenen Schreibtisch steht. Die Kinder stören Carroll-Abbing nicht, selbst wenn er arbeitet. Ich glaube eher, daß er ihre Abwesenheit vermissen würde." (Huber 1990: 43)

Er nennt (ebenso wie Lane und Wills) *Liebe* als sein Grundprinzip. Er will den Kindern vermitteln, daß das Leben lebenswert ist, daß sie als Personen wichtig sind und von der Gesellschaft gebraucht werden, daß sie als Bürger die Gesellschaft zu gestalten haben, daß ihre Eigeninitiative benötigt wird, daß sie Aufgaben in der Gesellschaft verantwortlich übernehmen müssen, daß ohne Mitarbeit jedes Einzelnen die Existenz der Stadt gefährdet wäre.

Als Priester ist Carroll-Abbing (ähnlich wie Lane und Wills) letztendlich religiös motiviert (Nächstenliebe). Ähnlich wie Lane und Wills sucht er offenbar nicht, für seine persönliche Weltanschauung zu missionieren: Seine täglichen Messen in der republikeigenen Kirche sind meist ebenso wenig besucht wie die in anderen Städten. Nur zum *Vater Unser* erscheinen viele Bürger kurz, um so ihre Sympathie mit Carroll-Abbing zu bekunden (Huber 1990: 42).

Selbstregierung bedeutet für ihn nicht Aufbau und Bedienung einer sozialen Sanktionsmaschinerie, die Ordnung, Fleiß, und gutes Verhalten automatisch (über Geld und ökonomischen Zwang) erzwingt, sondern weitestmögliche aktive, eigenverantwortliche Teilnahme an der Gestaltung und

Verwaltung des Gemeinschaftslebens, etwa durch Wahrnehmen wichtiger Ämter und durch Diskussion und Beschluß wichtiger Regeln.

Selbstregierung entlastet die Erwachsenen von der Aufrechterhaltung der Disziplin, der *negativen Sanktion*, doch nicht als Selbstzweck, sondern um ihnen um so mehr Zeit zu geben, als Ansprechpartner für intensive Betreuung der Einzelnen zu fungieren.

Carroll-Abbing sieht die Jungenstadt als brüderliche Gemeinschaft, in der mißtrauische Kinder die Kunst des in Freiheit und gegenseitiger Toleranz Miteinanderlebens lernen und in der antisoziale Jungen Verständnis für ihre Probleme, Ermutigung bei ihren Bemühungen und Vertrauen als Schutzmittel gegen die Verzweiflung sowie geduldige Zuwendung, Wärme, Güte und Wachstumsmöglichkeiten für ihre natürlichen Begabungen finden, und in der ihr - wohlverstecktes - Bedürfnis nach Zuwendung befriedigt wird. Solche Liebe soll ihre durch Verletzungen verschlossenen Herzen öffnen und frühere, zärtliche Gefühle wiederbeleben.

Carroll-Abbing geht es nicht um Kalküle individuellen Eigeninteresses, sondern um Gemeinschaft, Geborgenheit und Liebe, um emotionale, warme, angstfreie Beziehung, darum, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und so verschüttete Fähigkeiten freizulegen.

„Oberstes Ziel in der Kinderstadt ist: Jeder Bürger soll die Gewißheit haben, daß er und sein Wohl zuerst kommen“ (Huber 1990: 38).

Carroll-Abbing sieht die überhebliche Anmaßung und den Respektmangel der Erwachsenen den Kindern gegenüber als wesentliche und zunächst zu beseitigende Ursache für viele Kinderfehler.

Er betont das Recht (!) der Kinder auf freie Meinungsäußerung und auf einen eigenen persönlichen Geschmack. Zwischen Erwachsenen und Kindern herrscht Gleichwertigkeit, kein hierarchisches Verhältnis. Es gibt keine Kommandogewalt der Erwachsenen über Kinder. Niemand kann einem anderen etwa einfach befehlen: ‚hol mir mal..., aber schnell!‘ oder strafen. Kinder sind hier nicht Empfänger von Almosen und Wohltaten, sondern haben ihr eigenes Geld, mit dem sie z. B. Erwachsene ebensogut zu einem Getränk einladen können wie umgekehrt.

Carroll-Abbing bejaht die Anwesenheit von Erwachsenen, nicht nur als notwendiges Übel, sondern als Vorbilder, Beispiele, Modelle.

22.4. Belgien

22.4.1. Le Paradis des Enfants

Le Paradis des Enfants, (199 Route de Boussart, Brüssel, Belgien) wird von Abbé Goens geleitet (Rotten 1954: 22), wohl demselben Don Daniel Goens, der die Selbstregierung in Santa Marinella bei Civitaveccia / Italien einführte und der dann nach Brüssel ging.

22.4.2. Cité de l'Enfance Marcinelle bei Charleroi

Die Kinderstadt (*Children's Town*; *Cité de l'Enfants*) Marcinelle bei Charleroi / Belgien wurde 1938 gegründet und wurde 1948 von René de Cooman geleitet. Sie ist eine Art Kinderdorf für ca. 250 Jungen und Mädchen ab 3 Jahren, die zu 16 mit je einer Erzieherin und einer Hausangestellten in einem Haus zusammenleben und dort auch nach Schul- oder Berufsabschluß bleiben. Weitere Angaben (etwa zur Selbstregierung) fehlen, lassen sich aber vermutlich aus der französischsprachigen Darstellung von Peggy Volkov (1954) entnehmen[611] .

22.5. Frankreich

22.5.1. Hameau Ecole de l' Ile de France

Die 1945 von Dr. Robert Préaut (dem späteren FICE-Direktor) gegründete und geleitete *Hameau Ecole de l' Ile de France* oder *Ile de France Community School* oder *Weilerschule* im 80 km nördlich von Paris gelegenen Weiler **Longueuil-Annel (Oise)** wird leider nur sehr kurz[612] dargestellt. Die Organisation der 150 *charakterdefekten* Jugendlichen als selbstregierte *kommunale* Jugend-Dorf-Republik mit eigener Bank und Versicherung so-

611 Literatur: Brosse (1950a: 18 f.), Zielinski (1950: 47 f.), Rotten (1954: 5, 22), Volkov (1954). Peggy Volkov hat als Herausgeberin der *New Era in Home and School* für die britische *New Education Fellowship* an der FICE-Gründungskonferenz in Trogen teilgenommen (Brosse 1954a: 71).

612 Die *Hameau Ecole* wird kurz beschrieben bei Brosse (1950a: 17 f., 55 f.), Rotten (1954: 5) und bei Zielinski (1950: 47, 77).

wie bezahlter Arbeit in eigenen (Lehr-) Werkstätten wird lediglich erwähnt, aber nicht beschrieben.

Einige sehr vage Andeutungen scheinen mir auf ähnliche Selbstregierungs-Vorstellungen wie bei W. D. Wills hinzudeuten, doch dies bleibt Spekulation.

22.5.2. Republique d' Enfants de Moulin Vieux

Die internationale *Republique d' Enfants de Moulin Vieux*[613] mit fünfzig 5 - 18jährigen Kindern, dem Ehepaar Julien und einem weiteren jungen Lehrer liegt in Moulin Vieux bei Lavaldens, Isere, etwa 50 km von Grenoble entfernt in einem Alpental.

Die einzigen Schilderungen sind ca. 45 Jahre alt. Sie klingen zwar glaubhaft, aber auch sehr ideal und bieten zuwenig Information für eine Beurteilung. Deutlich wird ein reformpädagogischer Hintergrund mit Arbeitsschule, Kunst, Selbsttätigkeit und aktiver Lehrmethode.

Das pädagogisch sehr progressive Lehrerehepaar Julien (*Mr. and Mrs. Henri Julien*) aus Marseille arbeitete bereits seit 1937 nebenbei mit in der Kolonie für jüdische Kinder in St. Remy (65 km nordwestlich von Marseille), in der neben französischen auch spanische und deutsche Kinder lebten (Flüchtlinge vor der Franco- und Hitlerdiktatur). Im Krieg kamen weitere Nationalitäten hinzu.

Als 1943 die massenhafte Kinderdeportation durch die Deutschen drohte, übernahmen sie die Kolonie, nahmen noch weitere 20 schwer delinquente Kinder aus Marseille dazu und zogen mit ihren achtzig 6 - 14jährigen Kindern kreuz und quer durch Südostfrankreich. Anfang 1944 erreichten sie die Bergregion Vercors (30 km südwestlich von Grenoble), das Zentrum der bewaffneten französischen Widerstandsbewegung Maquis, wo sie zusätzlich 100 Kinder übernahmen, deren Eltern in der Maquis kämpften und von der Gestapo gesucht wurden. Hier lebten sie einige Zeit im Schutze der Maquis, in ständiger Lebensgefahr.

Nach der Befreiung durch alliierte Truppen wollten die verbliebenen sechzig 6 - 14jährigen Kinder zusammenbleiben und zogen mit einigem Personal (das offenbar die progressiven Erziehungsvorstellungen des Ehepaares Julien nicht teilte) in ein beschlagnahmtes Schloß zurück nach St. Remy.

---

613 Vor allem Brosse (1950a: 10 - 12, 52 - 55), aber auch Rotten (1954: 10 f.) und Zielinski (1950: 47, 77) berichten darüber, wobei sie sich möglicherweise alle und ausschließlich auf den Vortrag Juliens vor der FICE-Gründungskonferenz stützen.

Hier erzählte zu Weihnachten 1944 der zu Besuch gekommene Vater eines bessarabischen Kindes den Kindern (recht ungenau) von der selbstregierten Kinderstadt **Torchok** auf der Krim. Die Kinder waren begeistert und wollten *auch ein Torchok machen*.

Erwachsene und Kinderversammlung wählten gemeinsam einen Sechserrat, der die Regeln ausarbeitete und die Ämter und Aufgaben verteilte, z. B. den Stundenplan aufstellen, Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer aufrechterhalten, kulturelle- und Freizeitaktivitäten organisieren, Sauberkeits- und Hygienevorkehrungen überwachen, für Wand- und Blumenschmuck sorgen etc.

Die Doppelregierung von Kinderrat einerseits und dem auf angestammten Rechten und Arbeitsbedingungen beharrenden Personal andererseits führte zu ständigen Reibereien.

Auf erneutes Drängen der Kinder hin begann ein ebenfalls wenig erfolgreicher Versuch: 6 Tage pro Woche herrschte das Personal, aber an einem Wochentag hatte es frei, dann regierte Torchok sich selbst.

Schließlich gestand man den Kindern zu, sich in den Ferien im Januar 1945, wenn das gesamte Personal in Urlaub war, selbst zu regieren. In bestimmten Bereichen (Mahlzeiten, Wäscherei, Erhaltung des Heims) mußten die Juliens zustimmen, die offenbar auf seiten der Kinder standen. Dies war sehr erfolgreich.

Doch danach blieb der Machtkampf mit dem Personal weiter bestehen, bis zum Umzug im Juli 1946, als das Schloß dem Eigentümer zurückgegeben werden mußte. Die 60 Kinder zogen (anscheinend ohne das Personal) mit den Juliens in einem alten Lastwagen um in ein Zelt- und Hüttenlager im Isere-Tal. Hier endlich sollte das so lang erstrebte, vorbereitete und eingeübte freie Torchok entstehen. Die Kinder errichteten das Lager selbst, die Selbstregierung funktionierte.

Doch ein Zyklon mit nachfolgender Überschwemmung vernichtete das Lager und einen Großteil der Ausrüstung.

Die Kinderrepublik erhielt ein Haus im Dorf Moulin Vieux, das zur Hälfte den Kindern selbst übergeben wurde.

Trotz großer äußerer Schwierigkeiten wollten die 60 Kinder nicht aufgeben, sie wollten ihr Torchok bauen.

Im Juni 1948 hatten sie ihr Haus selbst wieder aufgebaut und hielten es für schöner als ihr altes Schloß. Die Schweizer Hilfsorganisation *Don Suisse* spendete die Ausstattung.

Die Kinder selbst haben ihr Selbstregierungs-System ausgearbeitet:

Ein von der Vollversammlung gewählter wöchentlich tagender Sechserrat faßt weiterhin die wichtigsten Beschlüsse in den ihm unterstehenden

festumgrenzten Bereichen wie Hausbau, Hausarbeit, Landwirtschaft und Schullernen.

Die Erwachsenen haben ein (nie praktiziertes) Vetorecht.

Fünf ständige Kommissionen arbeiten mit Unterstützung des Sechserrats. Sie erarbeiten Arbeitspläne, Programme und Verbesserungsvorschläge und sorgen für den Schulunterricht. Häusliche Dienste werden von Teams erledigt. Vorschläge, dies von angestellten Erwachsenen erledigen zu lassen, lehnten die Kinder stets ab.

Es herrscht Gemeineigentum (woran? an allem?). Die Nachricht, daß andere Republiken individuelle Geldzahlungen als Anreiz benutzen, hat die Kinder sehr verwundert.

Trotz Finanzkrise baute die Republik - mit Unterstützung der FICE und UNESCO - monatelang in der ersten Jahreshälfte 1949 das internationale Kriegswaisenlager auf, das dann im August 1949 mit Kindern aus ähnlichen Kindergemeinschaften aus 8 europäischen Ländern stattfand.

Der Anspruch der Kinder von Moulin Vieux, eine bessere Kindergesellschaft zu bilden und nicht eine Kopie der sehr unvollkommenen Erwachsenengesellschaft, wird deutlich bei dem kritischen Vergleich, den die Kinder von Moulin-Vieux anstellten zwischen ihrem Torchok und der Republik in Budapest, von der sie kurz zuvor erfahren hatten (in Brosse 1950a: 54 f.).

Die wesentlichen Punkte seien zwar ähnlich, wie die Motive von Freiheit und Verantwortlichkeit und die resultierende Atmosphäre von Offenheit, Loyalität und Glück. Und es gäbe ebenso Regeln, die beachtet werden mußten, und der Verlust des Zugehörigkeits- und Ehrentitels *Torchokist* und *Bürger* (d. h. vermutlich: der Bürger-Rechte) waren in beiden Republiken die allerschwersten Strafen.

Sie kritisieren die Budapester Republik[614] : ‚Wir Torchokisten machen unsere Regeln *für uns selbst*, und man braucht uns keine Schokolade zu bieten, damit wir sie einhalten.‘ Statt das Verhalten eines Kindes in der Vollversammlung zu diskutieren, wo man sich verteidigen kann, würden Kinder in Budapest von *Gerichten* zu *Strafen* verurteilt, *wie Erwachsene!* Strafe sei der *Preis* dafür, etwas Falsches zu tun, und gebe so das *Recht*, es wieder zu tun. ‚Wir brauchen keine Strafe, die Schande ist genug‘, und freundliche Tadel könnten helfen, während Strafe die Schwächen nur noch mehr betone. Die Arbeitsteams in Moulin Vieux ständen unter Leitung eines gewählten Kindes (nicht von Erwachsenen wie in Budapest), ein selbstgewählter Teamleiter, der das Vertrauen seiner Kameraden hat, sei besser als jeder Erwachsene. Sie hätten die Erfahrung gemacht, daß Erwachsene nicht unbedingt auch Ordnung und glückliche freie Atmosphäre mit sich bringen, und ebendarum hätten sie die Kinderrepublik gegründet. Allerdings hegten sie keine Abnei-

614 Brosse (1950a: 54 f.), die in ‚‘ gesetzten Passagen sind von mir daraus übersetzt.

gung gegen *ihre* Erwachsenen, denn die sympathisierten mit der Selbstregierung, machten dies Leben erst möglich, sie lehrten die Kinder, und man könne sie um Rat fragen.

Die Kinder betonten, daß sie keine *unzumutbare Arbeit*[615] kennen. Schwierige Arbeit übertragen zu bekommen betrachteten sie als Ehre, und Entzug einer Tätigkeit (weil man sie zu schlecht macht oder man das Vertrauen der Kameraden verloren hat) als die schlimmste Strafe.

22.6. Deutschland

Als Kinderrepublik in Deutschland ist zunächst der **Lindenhof** in Berlin-Lichterfelde zu nennen, der unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg von Karl Wilker geleitet wurde. Wilker bezeichnet die englischen und amerikanischen Kinderrepubliken (also George und Lane) ganz ausdrücklich als die Vorbilder seiner Arbeit im Lindenhof[616]. In der kurzen Zeit bis zu Wilkers Entlassung nahm der Lindenhof (noch) nicht die Form einer Republik an, doch er gilt als der radikalste Heimreformversuch in Deutschland.

Zu nennen sind auch die (nach Vorläufern in Österreich) in Deutschland seit 1927 veranstalteten Ferienzeltlager-Kinderrepubliken der sozialdemokratischen Kinder- und Jugendorganisationen, die von den *Falken* bis in die Gegenwart hinein fortgeführt werden. Dies ist zweifellos die weltweit größte Kinderrepublikbewegung überhaupt, jedoch waren diese Ferienzeltlager keine Heime.

Auf beide kann hier aus Gründen des Umfangs nicht eingegangen werden.

615 Die Bezeichnung *unzumutbare Arbeit* (disagreeable work) bezieht sich wohl auf die Bemerkung, daß in *Santa Marinella* die Kinder selbst die Löhne festlegen und die *schmutzigsten und unzumutbarsten* Arbeiten (most disagreeable work) die bestbezahlten sind (Rotten 1954: 6).

616 „Ich hatte - bei einem unserer ersten Elternnachmittage 1917 - mal erzählt von Kinderrepubliken in Amerika und England, von Kindergerichtshöfen bei uns, etwa in Berthold Ottos Hauslehrerschule. Und gesagt: vielleicht kommen wir auch noch mal so weit. Und wir kamen so weit.“ (Wilker 1921b: 51)
Wilker hatte sich offenbar mit Kinderrepubliken befasst und auch einen der nur 3 deutschsprachigen Aufsätze über die Junior Republics verfasst. Als Beispiele für die Ablösung der Massenanstalt durch kleine Heim-Kolonien verweist er auf 4 in diesem Buch beschriebene Kinderrepubliken (George Junior Republic, Bernfelds Kinderheim Baumgarten, die Arbeit Lehmanns in Litauen, Berlin und Ben Shemen sowie „vor allem auf Homer Lane's gleichfalls (aus persönlichen Motiven) mißglücktes Little Commonwealth“. (Wilker 1929: 45). Außerdem erwähnt er *aufsehenerregende Experimente* (vermutlich im Erziehungsheim Sieversdorf in der Mark Brandenburg) des jetzt *drüben* (USA?) tätigen Schweizers Friedrich Ambühl, über die ich nichts finden konnte.

22.6.1. *Jugendselbsthilfewerke*

Auch in Westdeutschland gab es anscheinend einige von den Jugendlichen selbstverwaltete und selbsterrichtete Einrichtungen, über die ich jedoch kaum brauchbare Literatur fand[617] : Die Jugendselbsthilfewerke.

Im Zusammenhang mit Selbstregierung werden folgende Jugendselbsthilfewerke genannt (Zielinski 1950: 88):

- Das von der Evangelischen Kirche betreute **Dorf der heimatlosen Jugend** auf den *Vilbeler Höhen bei Frankfurt* mit einem aus gewählten Zeltältesten und Lagerbürgermeister bestehenden Lagerrat, der der Lagerleitung Wünsche und Vorschläge unterbreitet (Zielinski 1950: 88).
- Das ***Friedensdorf*** **auf dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände** in Nürnberg[618] , das der Prototyp der *Jugendsiedlung* werden sollte, in der (im Gegensatz zum *Kinderdorf*) Jugendliche *auf Dauer* (gewissermaßen auf Lebenszeit, nicht nur für die Zeit ihrer Jugend) in einer gemeinschaftlich selbst aufgebauten Siedlung seßhaft gemacht werden sollten (Zielinski 1950: 46, 88).

Lediglich die Selbstregierung der (an Boys Town orientierten) **Jungenstadt Buchhof** als dem „in der Selbstverwaltung bahnbrechend und am weitesten differenziert vorangeschritten(en)" Jugendselbsthilfewerk wird anhand der Dissertation ihres damaligen Leiters Johannes Zielinski (1950) ausführlicher beschrieben.

---

617 „Auch die Jugendselbsthilfewerke, die auf deutschem Boden entstanden sind, tragen die Tendenz der Selbstverwaltung in sich." (Zielinski 1950: 87) Die Jugendselbsthilfewerke waren zusammengeschlossen im *Jugendaufbauwerk (Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendselbsthilfewerke)*. Ich stütze mich auf einige Angaben bei Zielinski (1950: 46, 87, 88) sowie auf die beiden Aufsätze des (damaligen) Geschäftsführers des Jugendaufbauwerkes, Dr. Rolf Lenhartz (1949, 1950), die aber alle keine weiteren Hinweise oder Literaturangaben zu den erwähnten Einrichtungen enthalten. Das Jugendaufbauwerk / Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendselbsthilfewerke ist ebenso wie sein Archiv, auf das Zielinski (1950) sich oft bezieht, nicht mehr auffindbar (damals: München 27, Holbeinstrasse 11). Drei gleichnamige Organisationen in München schrieben mir, daß sie es nicht kennen.

618 Als Adresse wird bei Rotten (1954: 23) angegeben: Friedensdorf, 335 Allenbergerstrasse, Nürnberg, US-Zone, Direktor: Dr. Kirsten.

22.6.2. Die Jungenstadt Buchhof

22.6.2.1. Die Entstehung der ‚Jungenstadt Buchhof ‘ und ihrer Selbstverwaltung

Die *Jungenstadt Buchhof* am Starnberger See war meines Wissens die einzige Kinderrepublik in der Bundesrepublik Deutschland. Einzige Informationsquelle darüber ist die ungedruckte Dissertation ihres zeitweiligen Leiters Johannes Zielinski[619] (1950).

Die Arbeiterwohlfahrt gründete Anfang 1947 im ehemaligen amerikanischen Genesungslazarett im Herrenhaus des Gutes Buchhof ein Heim[620] für 14 - 17jährige entwurzelte kriegsgeschädigte Jugendliche, darunter viele heimatlose *Troßbuben*, die sich der US-Armee angeschlossen und dort nützlich gemacht hatten. Die Jugendabteilung[621] des US-Flugplatzes Oberpfaffenhofen übernahm die Patenschaft und half weitgehend bei der Inneneinrichtung des Heimes, das am 27.5.1947 unter dem Namen *Jungenstadt Buchhof* eröffnet werden konnte. Ein von der US-Truppe abgeordneter Feldwebel, selbst ein Zögling aus Father Flanagans Boys Town in Nebraska, lebte als Verbindungsmann des Patenschaftsträgers GYA im Heim. Er drängte (dem Heimnamen nach offenbar von Anfang an) auf eine Selbstverwaltung des Heims durch die Jugendlichen. Das Konzept *Selbstverwaltung* wurde also nicht durch die Erzieher eingeführt und war auch kein An-

---

619 Johannes Zielinski (geb. 1914) lebte bis vor kurzem als emeritierter Pädagogikprofessor der RWTH Aachen in Süddeutschland und beantwortete mir freundlicherweise brieflich einige Fragen zur Gründung und Schließung des Heims.

620 „Die ‚Jungenstadt Buchhof‘ wurde im Mai des Jahres 1947 von der Arbeiter-Wohlfahrt e. V., Kreisverband München, als Heim für entwurzelte kriegsgeschädigte Jugendliche im Alter von 14 - 17 Jahren gegründet und im September 1948 als Erziehungsheim von der Regierung von Oberbayern lizenziert.
Lage: an der Reichsstraße München-Starnberg gelegen, 3 km von Starnberg entfernt. Administrativ gehört Buchhof zur Dorfgemeinde Percha.
Grösse und Organisation: Heim für 50 männliche Jugendliche. Augenblickliche Belegung: 50 Jugendliche, davon der jüngste 13, der älteste Junge 19 Jahre alt. Eigenes Haus (ehemaliges Herrschaftshaus des Gutes Buchhof) mit grossen, saalartigen Räumen. Heimeigener Garten von 2000 qm mit Frühbeetanlagen. Heimeigene Lehrwerkstätten für Metallbearbeitung (15 Plätze) und für Holzbearbeitung (15 Plätze). Eigener Berufsschulunterricht. Im Ausbau befinden sich z. Zt.: Lehrwerkstätten für Metallbearbeitung für insgesamt 58 Plätze, für holzbearbeitende Berufe für 25 Plätze und Wohnräume für weitere 50 Jungen.
Verwaltung und Leitung: 1 Heimleiter als verantwortlicher Leiter der Erziehung und der gesamten verwaltungstechnischen Vorkommnisse. 1 Heimlehrer, zugleich Stellvertreter des Heimleiters. An Fachpersonal 3 Handwerksmeister, 1 Gärtner, 1 Köchin.
Die Jungenstadt Buchhof ist korporatives Mitglied des Bayerischen Jugendsozialwerkes e. V.“ (Zielinski 1950: 1).

621 Mit der *Jugendabteilung* dieses Truppenteils sind die von der US-Armee eingerichteten *German Youth Activities* (GYA) gemeint.

stellungskriterium für sie, sondern wurde vom Paten vorgegeben. Der Name *Jungenstadt* entstand in Analogie zu Father Flanagans *Boys Town* (vgl. Kapitel 21.), und auf Fotos ist über dem säulengetragenen Eingangsdach in großen Lettern zu lesen: „BOYS TOWN BUCHHOF JUNGENSTADT".

Die Selbstverwaltung entwickelte sich in drei Etappen als erste, zweite und dritte Selbstverwaltung.

Bald nach Gründung des Heims trug der Pate den Gedanken einer den Formalien der Boys Town Nebraska folgenden Selbstverwaltung an die Jungen heran, allerdings ohne pädagogische Überlegungen und ohne die damit verbundene Verantwortung und die Aufgaben und Pflichten darzulegen.

„Es wurde ein Junge als Präsident bestimmt und ihm ein Vizepräsident beigegeben. Beide holten sich einen dritten Jungen als Schriftführer dazu. Durch zwei vom Heimleiter ausgesuchte Jungen wurde dann dieses Gremium zu dem sogenannten ‚Student Council' erweitert, dessen Aufgabenbereich die reine Interessenvertretung der Jungen gegenüber der Heimleitung war." (Zielinski 1950: 89 f.)

Diese **erste Selbstverwaltung** brachte anscheinend hauptsächlich Reibereien. Daraufhin erarbeitete der Pate Ende Juli / Anfang August 1947 aufgrund von rein staatspolitischen Überlegungen eine **zweite Selbstverwaltung**: eine Verfassung nach US-Vorbild, mit gewähltem ersten und zweiten Bürgermeister und einem Verfassungsgerichtshof. Er drängte sie den Jungen erfolgreich auf, und der Student Council nahm sie an. Sie entsprach aber offenbar weder den Bedürfnissen der Jungen noch den Überzeugungen der Heimleitung.

Geplant war ein Jungenstadtrat aus 9 vom ersten Bürgermeister ernannten Jungen, der jedoch nicht gebildet wurde, weil das Heim nur mit 20 Jungen belegt war. Die beiden Bürgermeister und der Verfassungsgerichtshof (Vorsitzender und zwei Beisitzer) bildeten einen Stadtrat aus eigener Machtvollkommenheit. Der faktisch funktionslose Verfassungsgerichtshof übernahm ebenfalls eigenmächtig die allgemeine Gerichtsbarkeit.

Diese zweite Selbstverwaltung brach rasch zusammen: Der Bürgermeister war in Verdacht geraten, einige (damals sehr wertvolle) Apfelsinen gestohlen zu haben. Nachprüfungen ergaben, daß er zwar früher ähnliche Delikte begangen hatte, diesmal jedoch unschuldig war, und damit entfiel auch der gestellte Mißtrauensantrag. Der Gerichtshof allerdings war über Kompetenzfragen in eine Rauferei mit anderen Jungen geraten und hatte dann wegen des Respektmangels der *Untergebenen* seine Ämter niedergelegt. Als sich bei der ersten Verhandlung des neugebildeten Gerichts herausstellte, daß ein Richter der Täter war und auch dies Gericht amtsenthoben werden mußte, löste der Bürgermeister die ganze Selbstverwaltung nach vierwöchigem Bestehen Anfang September 1947 auf.

Im Laufe des Septembers 1947 erarbeitete ein siebenköpfiges Jungenkomitee dann einen eigenen Verfassungsentwurf. Diese **dritte Selbstverwaltung** wurde auf einer von ihnen einberufenen Vollversammlung am 9. Oktober 1947 angenommen und galt auch 1950 noch, als Zielinski seine Beschreibung abschloß. Am 13. Oktober 1947 wurden die Bürgermeister gewählt und anschließend der Jungenstadtrat gebildet. Am 27.10.1947, genau fünf Monate nach der Heimeröffnung, wurden ein **Gericht**, ein **Strafgesetz** und eine **Gerichts- und Strafordnung** geschaffen.

Es begann eine Zusammenarbeit mit der Heimleitung, man diskutierte über etliche Probleme, beriet über Verbesserungen bei der Freizeitgestaltung und über Jungen, die sich nicht in die Gemeinschaft einfügten und begann eine eigene Zeitung. Doch die äußeren Formen blieben auch jetzt inhaltslos, die Amtsinhaber hatten keinerlei Aufgaben und der Eifer wurde von der Heimleitung (die auch keinerlei Erfahrung mit Selbstverwaltung hatte) nicht hinreichend gestützt. Die Jungen erschöpften sich in Diskussionen, konnten sie aber nicht in verantwortliches praktisches Handeln umsetzen und sahen bald keinen Sinn mehr in ihrer Selbstverwaltung.

22.6.2.2. Zielinskis Heimübernahme und seine Prinzipien

Etwa zu dieser Zeit verließ der bisherige Leiter das Heim. Neuer Heimleiter wurde zum 1.3.1948 Johannes Zielinski. Auch er hatte keinerlei Erfahrung mit der Selbstverwaltung, dies war auch kein Kriterium bei der Anstellung gewesen. Er bemühte sich von nun an, die nun einmal vorgefundene Selbstverwaltung nachträglich theoretisch und pädagogisch zu untermauern.

In seiner daraus entstandenen Dissertation versuchte Zielinski zwar eine theoretische Aufarbeitung der Selbstverwaltung in der Pädagogik, doch kamen ihm dabei die radikaleren demokratischen Konzepte nicht zur Kenntnis. Obwohl das Heim von der sozialdemokratischen Arbeiterwohlfahrt getragen wurde, kam Heimleiter Zielinski offenbar nie in Kontakt mit Ideen der riesigen sozialdemokratischen Kinderrepublik-Bewegung unmittelbar vor dem Krieg (ab 1927) und mußte sich stattdessen mit Selbstverwaltungs-Theorien wie denen des betont antidemokratischen katholischen Monarchisten Foerster oder der kaum nennenswerten Selbstverwaltung des Paters Flanagan begnügen. Der Literaturlage entsprechend (Bibliotheken scheinen so kurz nach dem Krieg noch kaum zur Verfügung gestanden zu haben!) sind seine *theoretischen* Äußerungen fünfzig Jahre später kaum mehr interessant.

Zielinskis Darstellung erscheint mir merkwürdig gespalten. Die *theoretischen Äußerungen* wirken heute seltsam veraltet und schwer verständlich,

manche Begriffe und Wendungen erscheinen erschreckend autoritär[622] und an Foerster erinnernd (den er auch mehrfach zitiert und der damals der anerkannte wissenschaftliche Fachmann auf dem Gebiet pädagogischer Selbstverwaltung war). Zielinskis *Fühlen und Handeln* dagegen waren ganz deutlich demokratisch, partnerschaftlich und vertrauensvoll. Ohne es zu wissen, erfand er offenbar einige Konzepte der (ihm eindeutig unbekannten) britischen Selbstregierungs-Praktiker erneut, wenn auch nicht in deren theoretischer Klarheit.

Zielinski betonte zu Recht, daß ohne einen Beitrag der Erzieher zur Selbstverwaltung diese kaum existieren könnte, formuliert das jedoch eher zweideutig als *Lenkung* und *Zügel in der Hand behalten*:

„Sie bedarf immer des Antriebs und einer klaren Lenkung durch den erwachsenen Erzieher. *Wie* der Erzieher dieses Instrument handhabt, das wird entscheidend für den Wert oder Unwert des Erziehungsmittels. Auf keinen Fall dürfen die Zügel aus der Hand gegeben werden, d. h.: die Jugendlichen dürfen nicht völlig sich selbst überlassen werden.“ (Zielinski 1950: 99) ... „Und die Selbstverwaltung wäre kein Erziehungsmittel, sondern ein Politikum, wenn der Erzieher sie den Jugendlichen überliesse ohne die Möglichkeit seiner eigenen Einschaltung in wesentlichen Punkten.“ (Zielinski 1950: 99 f.)

Zielinski (1950: 119) näherte sich (ohne dies zu wissen) W. D. Wills Konzept der *geteilten Verantwortung* an, als er betonte, daß folgende **Aufgabenbereiche** in der Verantwortung **des Heimleiters verbleiben** müssen:

- **Erziehung**: Heilpädagogik, Unterricht, Vormundschaftsfragen, Erziehungsberichte, Gutachten, aber auch Leitung sämtliche Erziehungsmaßnahmen einschließlich der Strafen,
- **Verwaltung**, **Finanzen**, Wirtschaft: (Belegung des Heims, Gebäudeunterhaltung, Ausstattung, Behördenkontakte, Schriftverkehr, Ernährung, Bekleidung, Hygiene und Gesundheit, Fahrzeugpark, Finanzen, Anlagen und Werkstätten, Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen, Kostenfragen, Haushaltsplan, Buch- und Kassenführung, Versicherungen),
- **Vertretung** des Heims nach außen und Veröffentlichung: (Fachverbandsmitgliedschaften des Heims, Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen, Archiv).

In der Selbstverwaltung sah er einerseits eine gewisse technische Entlastung der Erwachsenen: Die Disziplin wird zur Angelegenheit der Jugendlichen, diverse Aufgaben werden an sie übergeben, dann aber oft zunächst weniger effizient erledigt. Andererseits entstehen so auch mehr Konflikte, größere

622 So müssen z. B. die Äußerung im Erziehungsplan, die Jugendlichen müssten durch „äußere Disziplinierung“ äußerlich „zu Menschen gemacht werden“ (!) und auch einige Äußerungen über einen „Anlagefaktor“ bei der Verwahrlosung heute befremden.

und kleinere Katastrophen, aber auch mehr Möglichkeiten zu produktiven und guten Konfliktlösungen.

Zielinski wies von vornherein auf eine Reihe vermeidbarer Fehler und pädagogischer Ungeschicklichkeiten hin. Er warnte zu Recht vor den aus der Politik der Erwachsenenstaaten entlehnten leeren Formen, die im Heim keinerlei Sinn und Inhalt haben (Verfassungsgericht!) und kritisierte die rein politische, keinen pädagogischen Zielen dienende *Interessenvertretung* der *ersten Selbstverwaltung*. Eine gute pädagogische Selbstverwaltung

„überläßt dem Jugendlichen nicht das Erkennen und Vortragen seiner Wünsche, Launen und Rebellionen, und ein rechthaberisches Bestehenbleiben auf diesen seinen Expressionen, sondern sie benutzt diese Ansätze eines eigenwüchsigen Verhaltens, um sie ihrer weitschauenden Planung und Zielsetzung einzuordnen. Das heisst: *eine Selbstverwaltung wird erst dort sinnvoll, wo sie einem Erziehungsziel als Erziehungsmittel zugeordnet wird*" (Zielinski 1950: 90, Hervorhebung dort).

22.6.2.3. Zielinskis Selbstverwaltungspraxis

Zielinski entwarf einen Erziehungsplan in drei Etappen:

„Erste Etappe:

Herstellung einer äusseren Disziplinierung in bezug auf die Sauberkeit des Körpers, der Kleidung und der Unterkunft, Gewöhnung an Pünktlichkeit und Ordnung, ausreichende Ernährung, Einstufung in eine geregelte sinnvolle Arbeit, dem Erziehungsziel angepasste Ausgestaltung der Freizeit, also äussere Menschwerdung.

Zweite Etappe:

Weckung der Einsicht für die Notwendigkeit und Richtigkeit dieser Ordnungsmaßnahmen, selbständige Mitarbeit im Sinne des ersten Erziehungszieles bei allen Jungen; dazu psychische Auflockerung und Weckung des Interesses für Dinge, die über den Bereich des Ichs und dessen Forderungen hinausgehen, also charakterliche Erziehung und Schulung der Gesinnung.

Dritte Etappe:

Selbständige und selbstverantwortliche Mitarbeit im Sinne des Zieles der beiden ersten Etappen, Hineinwachsen und Erlebenlassen von Wertbegriffen und Wertungen, Abkehr von egoistischen und utilitaristischen Tendenzen, Schulung des bewußten Staatsbürgers, Erziehung zur Freiheit und echten Nutzung der Freiheit, also Reifenlassen des ganzen Menschen." (Zielinski 1950: 94 f.)

Die Jungen, insbesondere der Bürgermeister und die Jungenstadträte, waren geradezu erleichtert und leicht zur Mitarbeit zu gewinnen, als Zielinski ihnen entsprechend der *ersten Etappe* endlich **klare Ziele** und **sinnvolle praktische Tätigkeiten** gab. Die gewählten Referenten erhielten erstmals wirkliche Aufgaben.

„Die erste Etappe unserer Zielsetzungen sah vor, die Jungen (...) zunächst rein äußerlich zum Menschen zu machen. Als erstes Problem wurde ein geregelter Ta-

gesplan und geregelte Arbeit in Angriff genommen. Ich liess den JSR einberufen und besprach mit den Jungen offen und frei die Lage, wie sie sich darbot, die Unhaltbarkeit dieser Lage und die Notwendigkeit ihrer Abhilfe. Ich regte an, darüber nachzudenken, wie diese Abhilfe geschaffen werden könnte. Die Tatsache, daß mit dem Jungenstadtrat eine Gruppe von Jungen gegeben war, die immerhin als Auswahl die bestqualifiziertesten Jungen umfasste, war in zweierlei Hinsicht von entscheidendem Vorteil:

1. Die Heimleitung erhielt auf dem schnellsten Weg einen Überblick über die gesamte Situation in Hinblick auf das zu behandelnde Problem, so wie es sich den Jungen selbst darstellte.

2. Die Heimleitung hatte die Möglichkeit, sich an eine Gruppe von Jungen zu wenden, das Verständnis für die Notwendigkeit einer Änderung zu wecken und damit die einflussreichsten Jungen für die neue Zielsetzung zu gewinnen, womit ein sicherer Start für die Erziehungsarbeit, ein fester Anhaltspunkt und eine klare Aussicht auf den Erfolg gegeben war.“ (Zielinski 1950: 100 f.)

Als Ergebnis der Besprechungen wurden ein **Arbeitsreferat** und ein **Tagesplan** geschaffen. Außerdem wurde zur Verbesserung der Sauberkeit eine **Erziehungswoche** für Hygiene beschlossen, wofür ein Junge als **Hygienereferent** ernannt wurde. Daran schlossen sich später eine *Woche der Sauberkeit im Heim* und eine *Woche der Sauberkeit unserer Kleidung* an. Etwas später wurde ein **Sportreferent** bestellt, der die Fußballmannschaft und verschiedene Spiele organisierte.

Nachdem Zielinski das Heim gut zwei Wochen übernommen hatte, wurde am 16.3.1948 die bestehende Verfassung ergänzt (mit Ergänzungen abgedruckt in Zielinski 1950: 96 - 98). Die wesentlichen Ergänzungen waren, daß die Aufnahme in die Gemeinschaft erst nach dreiwöchiger Probezeit erfolgen konnte (nicht mußte!) und daß nur diejenigen Jungen zum Bürgermeister wählbar waren, die (außerhalb des Heims) nicht vorbestraft waren und außerdem (im Heim) nicht wegen *Strafgesetz Artikel 1, Abschnitt 6*[623] bestraft waren.

Der erste Artikel der ergänzten Verfassung lautete:

„*I. Artikel*

Abschnitt 1

Alle gesetzgebende Macht, im folgenden garantiert, geht von den Mitgliedern der Jungenstadt aus und kann nur durch die der Jungenstadt gesetzten Ziele einer Lerngemeinschaft begrenzt werden.

Ergänzung vom 16.3.1948

Jeder Junge, der Mitglied der Jungenstadt werden will, muß eine Probezeit von 3 Wochen durchmachen. Erst dann kann er in die Gemeinschaft aufgenommen werden. Vor Aufnahme wird zur öffentlichen Kritik aufgefordert. Der Jungenstadtrat

623 Der Inhalt dieses Abschnitts wird nicht erläutert.

prüft, ob der Junge zur Aufnahme in die Gemeinschaft geeignet ist. Die Aufnahme erfolgt öffentlich anlässlich einer Vollversammlung.

Abschnitt 2

Der 1. und 2. Bürgermeister wird von allen Jungen der Jungenstadt gewählt und darf nach Ablauf seiner Amtszeit (12 Monate) nur einmal wieder gewählt werden.“ (Zielinski 1950: 96)

Die Verfassung bestimmte insgesamt etwa Folgendes:

Der 1. Bürgermeister wählte die 5 Jungen aus, die zusammen mit den Bürgermeistern den Jungenstadtrat bildeten, und wies ihnen Arbeitsgebiete zu. Zusätzlich dazu konnte er weitere Referenten ernennen, die aber dem Jungenstadtrat nicht angehörten. Die Vollversammlung bestätigte die Ernannten (Die Möglichkeit der Nichtbestätigung war nicht bedacht). Ebenso ernannt und bestätigt wurde der Gerichtshof (Vorsitzender und 2 Beisitzer), der sich mit strafbaren Handlungen und Streitfällen aller Art befasste. Der Jungenstadtrat war berechtigt, alle Angelegenheiten von öffentlichem Interesse zu prüfen und zusätzlich zu den monatlichen auch außerordentliche Vollversammlungen einzuberufen. Er tagte - mit Ausnahmen - öffentlich. Verfassungsänderungen benötigten eine 2/3 Mehrheit. Der erste Bürgermeister konnte als einziger ein Veto einlegen, das mit 2/3 - Mehrheit (wohl der Vollversammlung?) überstimmt werden konnte.

Diese von den Jungen selbst entwickelte (bestehende und nur ergänzte) Verfassung hatte deutlich logische Mängel, was Zielinski auch anmerkte. Zur Gesetzgebung bestanden zwei einander widersprechende Bestimmungen: Einerseits erließ der Jungenstadtrat die Gesetze (Artikel 2 Abschnitt 4), andererseits bedurften *die der Vollversammlung vorgelegten Gesetze und Verordnungen* der einfachen Stimmenmehrheit der Vollversammlung (Artikel 4 Abschnitt 2), um in Kraft zu treten. Durch schriftliche Forderung eines Drittels der Jungen konnte außerdem noch eine Volksabstimmung (Referendum) in Gang gesetzt werden (Artikel 1 Abschnitt 7).

Das Verhältnis zur Heimleitung wurde im **Zusatzantrag zur Verfassung** behandelt. Er lautet:

„Die Leitung der ‚Jungenstadt Buchhof ‘ anerkennt die in der Verfassung vom 9.10.1947 niedergelegten Grundsätze und Richtlinien.

Alle von dem JSR angenommenen Gesetze und Verfügungen bezw. Verordnungen müssen der Heimleitung zur Einsicht vorgelegt werden, sodass sie die Möglichkeit hat, dazu Stellung zu nehmen.

Die Heimleitung hat nur dann das Recht, Einspruch zu erheben, wenn eine Verletzung der obenerwähnten Richtlinien und Grundsätze von ihr begründet werden kann.

Die völlige Unabhängigkeit der Selbstverwaltung ist ein Ideal, das anzustreben sich beide Teile zur Aufgabe machen werden.

Die Heimleitung hat das Recht, die Selbstverwaltung einzuschränken, wenn die Grundlagen der Existenz der Jungenstadt bedroht sind.“ (Zielinski 1950: 98)

22.6.2.4. Die Behandlung der Vergehen (Gerichtshof, Ehrenkodex, Erziehungsausschuss)

Mit der Verfassung war auch eine **Gerichts- und Strafordnung** entstanden, die je nach Schwere des Vergehens (in *Strafpunkten*) festgelegte Strafen vorsah, die von Verwarnung über Ausgangssperren, Süßigkeitenentzug und Strafarbeiten bis zum Heimausschluß reichten. Kurz bevor Zielinski das Heim übernahm, hatten die Jungen von einem Unschuldigen durch Mannschaftskeile ein falsches Geständnis erpresst, das dann Grundlage einer äußerst harten Bestrafung zu Beginn von Zielinskis Leitung war. Zielinski **hob das Gericht auf**. Bevor er Ende 1949 sehr vorsichtig wieder einen neuen Jungengerichtshof schuf, übernahm er das Strafwesen lange Zeit in die eigene Hand.

Auf Vorschlag des Paten wurde dann in sechs ausgedehnten Sitzungen ein **Ehrenkodex** (**Honor-System**) geschaffen und am 26. Juni 1948 verkündet (Wortlaut in Zielinski 1950: 104 - 106). Das *Honor-System* galt ausnahmslos für alle Jungen des Heims und vergab Pluspunkte für Sonderleistungen oder besonders vorbildliches Verhalten und Minuspunkte für Regelverletzungen. Dem wöchentlich abgerechneten Punktestand entsprechend wurden vom Jungenstadtrat Belohnungen vergeben oder Vergünstigungen entzogen. Plus- und Minuspunkte waren gegeneinander aufrechenbar. Für die Vergabe von Minuspunkten bestand eine detaillierte Liste, die aber meist einen sehr weiten Spielraum ließ, z. B. waren für Unterschlagung 5 - 100 Minuspunkte vorgesehen.

Jeder Angehörige des Heims war zur Feststellung eines Vergehens oder Verdienstes berechtigt, die dann bei den Jungenstadträten oder der Heimleitung in Punkten bewertet und in die Liste eingetragen werden konnten. Bei unterschiedlichen Wertungen durch verschiedene Personen galt die je günstigere, im Streitfall entschied der Jungenstadtrat oder, wenn der sich ebenfalls nicht einigen konnte, der Erziehungsausschuß. Mit mehr als 50 Minuspunkten bewertete Vergehen waren dem Jungenstadtrat vorzulegen. Dies System berücksichtigte - anders als ein reines Strafsystem - gleichwertig auch das positive Verhalten, und die Punktwertung blieb durch enorme Spannweiten äußerst flexibel.

Zielinski waren die Schwachpunkte des Systems von vornherein klar: die Tendenz zum **Überwachungs- und Aufpassersystem** und einem „Utilitarismus der guten Taten“ (Zielinski 1950: 107). Er vertraute jedoch darauf, daß die Jungen in der Praxis die negativen Züge erkennen und dann das System abändern würden:

„Wie vorausgesehen lief sich das ‚Honor-System‘ tot an seinen Schwächen, der gegenseitigen Überwachung als Forderung, des primitiven Lohn- und Strafverfahrens, der Umständlichkeit seiner ganzen Apparatur.“ (Zielinski 1950: 108)

Nach einem Besuch von Pater **Goens**, der in der Kinderrepublik bei Civitavecchia / Italien ein weit extremeres *Honour-System* und die *Merit*-Währung eingeführt hatte (vgl. Kapitel 22.3.4.) wurde das System am 25.10.1948 (=vier Monate nach der Währungsreform) von Erziehungsausschuß und Jungenstadtrat in einer **Zusatzverordnung** ergänzt (Wortlaut in Zielinski 1950: 108 f.) und noch weiter auf die Spitze getrieben:

Jeder erhielt nun wöchentlich eine Karte mit zehn Pluspunkten, wovon bei Vergehen die Minuspunkte abgeschnitten wurden. Wer selbst ein eigenes Vergehen anzeigte, mußte nur die Hälfte der Punkte bezahlen. Wer einen anderen bei einem Vergehen erwischte, konnte ihm einen Punkt abschneiden und sich selbst gutschreiben lassen, damit galt das Vergehen als gesühnt. Pluspunkte wurden weiterhin wie zuvor vergeben, doch hatten sie jetzt einen Wert von je 5 Pfennigen. Punkte auf mindestens 2 Wochen alten Karten konnten bei der Heimleitung in DM umgetauscht, aber auch untereinander als Zahlungsmittel verwendet werden. Bei Vergehen mit materiellem Schaden mußte dem Geschädigten nun Schadenersatz geleistet werden. Wer ins Minus geriet, kam vor den Jungenstadtrat, seine Minuspunkte wurden von der folgenden Karte abgezogen.

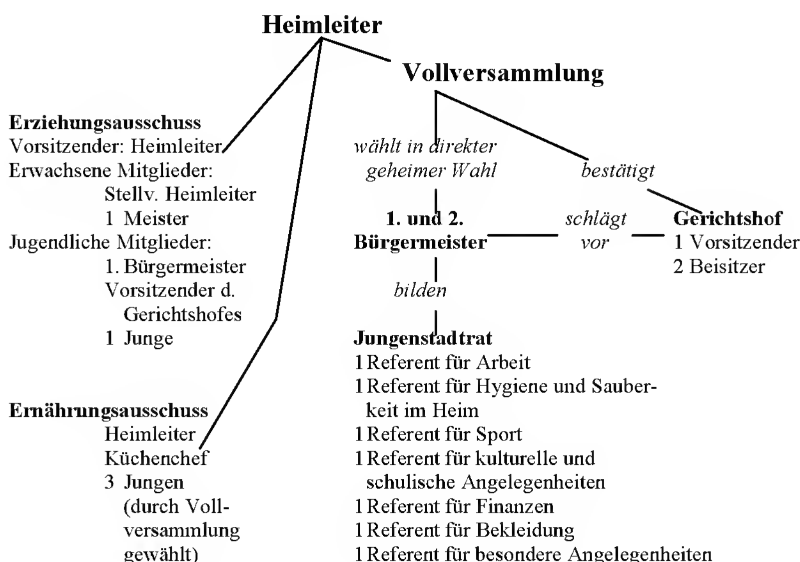
Die Kleineren gerieten bei diesem System gegenüber den Größeren in Nachteil und überwachten diese umso mehr, wodurch der Respekt vor den Großen dahinschmolz und Streit entstand. Schließlich **wurde das Strafwesen dem** Anfang Juni 1948 gebildeten **Erziehungsausschuß** aus je drei Erwachsenen und drei Jungen **als höchstem Organ der Jungenstadt übertragen**:

„Es war eine ganze Reihe von Gründen, die mich bewogen, ein Organ zu bilden, das Erwachsene und Jungen in der Besprechung erzieherischer und auch anderer Probleme zusammenschloss. Vor allem galt es, in Hinblick auf die zweite Etappe unserer Erziehungsplanung eine Kerngruppe von Jungen zu schaffen, von der aus sich die Grundsätze einer guten Gesinnung wie der Sauerteig in einem Brei auswirken sollte.“ (Zielinski 1950: 110)

Die Jungen sollten so auch einen direkten Einblick in die Erziehung erhalten und differenzierter und gerechter urteilen lernen, Strafe nicht als Vergeltung, Rache oder Sühne, sondern als Erziehungsmittel kennenlernen.

Nach einjähriger Tätigkeit des Erziehungsausschusses erarbeitete der Jungenstadtrat im Herbst 1949 eine **neue Gerichts- und Strafordnung**, die am

29.9.1949 durch Beschluß des Jungenstadtrates und Erziehungsausschusses Gesetz wurde (in Zielinski 1950: 111 - 113). Sie begründete ausführlich die Notwendigkeit von Regeln überhaupt und listete strafbare Vergehen auf, **ohne** ein **Strafmaß** festzulegen. Die Vorschriften über das Gerichtsverfahren wurden detaillierter, der 2. Bürgermeister nahm Anzeigen entgegen und fungierte als öffentlicher Ankläger. Jedermann mußte bekanntgewordene Vergehen melden. Ein vom Angeklagten ausgewähltes Mitglied der Heimleitung fungierte als Verteidiger[624]. In besonderen Fällen waren Verhandlungen nichtöffentlich. Gegen das Urteil konnten der Angeklagte und sein Verteidiger Einspruch beim Erziehungsausschuß einlegen. Die Strafzumessung mußte ausdrücklich *erzieherischen* Zielen und ausdrücklich nicht der *Vergeltung* und *Sühne* dienen. Wenn ein Gerichtshof nicht mehr das Vertrauen von mindestens 2/3 der Jungen besaß, mußte ein neuer ernannt werden. Für eine Übergangszeit, in der sich das **Gericht** einarbeitete, blieben schwerste Vergehen noch allein dem Erziehungsausschuß vorbehalten.



Aufbau der Jungenstadt Buchhof, Stand: 1.1.1950 (Abbildung in Zielinski 1950: 95).

624 Zielinski betonte, daß er kein anderes Heim kenne, in dessen Gericht Erwachsene nur als Verteidiger, aber nie als Ankläger oder Richter fungieren, und daß diese Idee zu seiner eige-

Nach Einführung dieser Ordnung sollte allmählich die dritte Etappe der Erziehungsplanung beginnen, die jedoch bei Zielinski nicht mehr dargestellt ist. Zielinski leitete das Heim bis 1951, es wurde etwa Mitte der 50er Jahre aus finanziellen Gründen geschlossen, als Heime speziell für *kriegsgeschädigte* Jugendliche kaum noch benötigt wurden.

22.7. Österreich

Zwar sind mir in Österreich keine Kriegs- und Nachkriegs-Kinderrepubliken bekannt, doch ist hier die geeignete Stelle, um kurz auf einige interessante Vorkriegsrepubliken neben dem Kinderheim Baumgarten (vgl. Kapitel 19) hinzuweisen, die in den Zusammenhang der sozialdemokratischen Kinderrepubliken gehören, auf deren Darstellung hier aus Gründen des Umfangs verzichtet wird.

Die Kinderrepublik-Pädagogik der sozialdemokratischen Kinderfreunde begann zwar in Österreich, entwickelte sich dann aber dort nicht so weit wie in Deutschland. Anführer dieser Bewegung in der Zeit zwischen den Weltkriegen war hier eindeutig Otto Felix Kanitz. Die von ihm geleitete Arbeitsgemeinschaft für sozialistische Erziehung (1921) in Wien-Schönbrunn unterhielt im Schloß (Wien-) Schönbrunn ein selbstverwaltetes Kinderheim und eine Erzieherschule. Kanitz (1929) leitete auch die (Ferien-) Kinderrepublik in Gmünd. Lazarsfeld u. Wagner (1924) leiteten die jugendbewegt- sozialistische (Ferien-) Kinderrepublik in Lind bei Villach an der Drau. Aus dieser sozialistischen Jugendbewegung hervorgegangen ist auch die Heimerziehung Papaneks (1971, 1983), die zwar nur wenig selbstverwaltet war, aber die Wünsche der Kinder in ähnlicher Weise ernstnahm.

---

nen Überraschung von den Jungen kam! Dasselbe Prinzip wurde bereits von Lane, Wills und Neill praktiziert.

22.8. Ungarn

22.8.1. Budapest: Gaudiopolis und Tildy Zoltànné

Der protestantische Pastor Sztehlo oder Sthelo, der sich schon seit längerem intensiv mit internationaler Erziehung und Friedenserziehung befasst hatte, sammelte seit 1944 Kinder von Nazi-Verfolgten, bis zur Befreiung etwa 80 Kinder, deren Eltern unauffindbar waren. Weitere Kinder schlossen sich an.

Im Januar 1945 gründete[625] er in einem zerstörten Gebäude in Budapest die Jungenstadt *Gaudiopolis*, zunächst mit 35 Jungen. Mit amerikanischer und schweizer Hilfe zogen sie in ehemalige Villen, wo sich rasch weitere Jungen und Mädchen hinzugesellten. Schließlich formten sie eine selbstregierte Gemeinschaft und reparierten und bauten Unterkünfte auch für andere Kinder. Gaudiopolis wurde nicht vom Staat unterhalten. Die 1946 zu diesem Zweck von Pastor Sthelo in Ungarn gegründete *Pax Social Foundation* sammelte Geld für diese *Colonie d'Enfants de la Fondation Sociale Pax* .

Gaudiopolis mit 183 6 - 20jährigen Jungen sowie die Mädchenstadt (Chateau des Filles) *Tildy Zoltànné* mit 15 6 - 14jährigen Mädchen hatten eigene Bürgermeister, Gerichte mit Richter und Anwalt, Postamt, etc.

22.8.2. Kinderstadt Hajduhadhaz

Der freiheitliche Pädagoge und Psychologe Dr. Zsigmond Adam zog im Mai 1946 als Heimleiter mit einer ersten Kindergruppe in die Ruinen eines ehemaligen Militärausbildungslagers im Wald, drei Meilen vom Dorf Hajduhadhaz (150 Meilen von Budapest) entfernt. Unterstützt von mehreren internationalen Hilfsorganisationen gründeten sie ein in Familiengruppen gegliedertes Heim für 300 Kinder: die freie genossenschaftliche *Children's Town of Hajduhadhaz*. Neben dem Unterricht spielte dort vor allem die Arbeit in den verschiedenen Werkstätten eine große Rolle. Die innere Organisation der Kinderstadt wurde von Erwachsenen und Kindern gemeinsam ausgearbeitet. Die Kinder bestimmten ihre Repräsentanten durch geheime Wahl, jeder mindestens zehn Jahre alte Bürger hatte das Wahlrecht. Gewählt wurden der Bürgermeister, der Polizeichef, die Richter, der *Postmann*

625 Literatur: Brosse (1950a: 20 f., 54 f.), Rotten (1954: 4, 23). Als Adresse gibt Rotten (1954: 23) an: Colonie d'Enfants de la Fondation Sociale Pax, comprising: 1. Gaudiopolis, 2. Chateau des Filles, 3. Tildy Zoldans, Director: Pastor Sztehlo.
Das Chateau des Filles wird nur als Adresse erwähnt. Ob es identisch ist mit dem beschriebenen Tildy Zoldans / Tildy Zoltànné, oder was es sonst ist, bleibt unklar.

und ein Stadtsekretär. Auch hier wurde die Bildung einer besseren Kindergesellschaft gegen die unvollkommene Erwachsenen-Gesellschaft betont (vgl. Brosse 1950a: 9 f., 54).

22.9. Finnland

22.9.1. Kuttula

Supp (1993: 104 - 109) berichtet neuerdings kurz über eine seit gut 10 Jahren bestehende Kinderrepublik in Finnland für hartnäckig schwerkriminelle, gewalttätige und / oder drogensüchtige Kinder und Jugendliche: das Kinderdorf Kuttula (d. h. *Ziegenstall*), 200 km nördlich von Helsinki. Es besteht aus wenigen rote Holzhäusern an einem See mitten im Wald. Heimleiter sind der 48jährige Jurist und ehemalige Polizeichef von Mittelfinnland, *Kalle* Kari Björkman und seine zwei Jahre jüngere Ehefrau Tukki, ehemals Kindergärtnerin. Ihre Wohnung steht ihrer ganzen *Familie* mit 31 *Kindern*, die sie jeweils als *Sohn* und *Tochter* bezeichnen, jederzeit offen, ebenso wie sämtliche Akten: es gibt keinerlei Geheimnisse.

Die *Eltern* bemühen sich hier - offenbar höchst erfolgreich - darum, Nähe, Vertrauen, Selbstvertrauen und Selbstachtung aufzubauen. Supp beschreibt dramatische Karrieren von ehemaligen mordbereiten *Horrorkids*, die im Laufe der Jahre zu reifen und ruhigen Studenten wurden.

„Eine EG-Kommission hat das Projekt für ‚vorbildlich‘ erklärt.

Kuttula wächst. Fünf Nebenfamilien wurden gegründet, neue Holzhäuser für die Ableger werden zur Zeit im Wald gebaut. In Wales existiert ein Schwesterdorf, in Nepal, auch in Irland ist eines vorgesehen, und in Schleswig-Holstein gibt es jetzt solche Pläne: Auch deutsche Behörden haben Kuttula entdeckt.“ (Supp 1993: 105)

Eine Selbstregierung wird zwar nicht ausdrücklich beschrieben, jedoch spielt die Vollversammlung offenbar eine beherrschende Rolle.

22.10. Jugoslawien

Rotten (1954: 9) schreibt, über *das* Kinderdorf in Jugoslawien sei nichts genaues bekannt, es solle aber angeblich eines der kühnsten und erfolgreich-

sten Versuche sein, Unabhängigkeit und Eigenverantwortung der Kinder zu entwickeln. Dieses (möglicherweise einzige) Kinderdorf in Jugoslawien war vermutlich das nachfolgend beschriebene bei Belgrad.

22.10.1. Kinderrepublik bei Belgrad

Eine anscheinend betont von der Erwachsenenwelt völlig abgetrennte große selbstregierte Kinderrepublik mit 2000 Jugendlichen bei Belgrad, die von Erwachsenen nicht betreten werden darf und die niemandem außer dem Staat verantwortlich ist, wird auch bei Lenhartz (1949: 77) erwähnt und bei Zielinski (1950: 77 f.) kurz beschrieben:

„Das ganze Dorf erhält eine bestimmte Lebensmittelzuteilung, die unter die einzelnen Häuser aufgeteilt wird. Die Kinder besorgen selbständig die Küche und den ganzen Haushalt, einschliesslich des Gartens, der jedem Haus zugeteilt ist. Sie teilen wöchentlich die Arbeiten unter sich auf und bestimmen auch wöchentlich ihren Schulplan. Das Schulzimmer ist ein grosser Raum, der zugleich als Tages- und Spielraum dient. Die Kinder aller Häuser kommen immer am Sonntag Vormittag zusammen. Sie besprechen gemeinsam die vergangene Woche, ihren Lehrplan, üben Kritik an ihren Lehrern und können sie versetzen oder überhaupt aus dem Kinderdorf wählen, aber erst, wenn sie bereits in jedem Haus einmal während einer Woche amteten, sodass alle Kinder des ganzen Dorfes ihr Urteil abgeben können... Jeden Sonntag werden 10 Kinder ausgewählt, die die Aufsicht über das Dorf übernehmen... Jede Woche einmal werden gemeinsame Freizeitstunden verbracht. Die Kinder wählen unter sich ein ‚Kulturkomitee' für ein halbes Jahr... Sie besitzen eine eigene Theatergruppe, die ihrerseits eine spezielle Ausbildung geniesst. Dann hören sie Vorträge... Mit Geld haben die Kinder gar nichts zu tun. Sie sind nur verantwortlich für ihre Güter, für deren gerechte Verteilung und sorgfältige Behandlung... Sie sind niemandem außer dem Staat verantwortlich, einen Menschen über sich kennen und anerkennen sie nicht innerhalb ihres Dorfes. Sie sind aber auch bereit, viel Verantwortung zu tragen und es ist erstaunlich, mit welcher Sorgfalt und Achtung vor Menschen und Gütern die Kinder ihr Reich verwalten. Es war ausserordentlich eindrücklich, einige Stunden in diesem Reich zu verbringen. Wenn die Kinder das 15. Lebensjahr beschritten haben, kommen sie aus der Schule und treten eine Lehre an oder besuchen höhere Lehranstalten. Darüber bestimmen der Kinderrat zusammen mit den Lehrern; sie nennen zwar niemanden Lehrer, sondern immer ‚Vater' und ‚Mutter'." (Hagenauer[626] , zitiert in Zielinski 1950: 78, Auslassungen dort)

---

626 Bericht von J. Hagenauer vom Internationalen Zivildienst für das Bayerische Jugendsozialwerk-Archiv über ein Belgrader Kinderdorf. So zitiert bei Zielinski (1950: 78) unter Verweis auf das (nun unauffindbare) Bayerische Jugendsozialwerk-Archiv, München 27, Holbeinstraße 11. Ich gebe hier die von Zielinski zitierte Passage vollständig wieder.

22.11. Israel

Bedingt durch die Pioniersituation und die notwendige Aufbauarbeit der jüdischen Siedler war Selbsttätigkeit der Jugendlichen in Palästina nicht nur reformpädagogisches Ideal, sondern zugleich auch wirtschaftliche Notwendigkeit. Insofern war die Situation der Nachkriegszeit in Europa ähnlich. Dies erklärt die große Bedeutung von Selbsttätigkeit und Arbeitserziehung in der israelischen Pädagogik. Der Arbeitsbeitrag der Kinder und Jugendlichen war auch zum Unterhalt der Gemeinschaft wichtig. Dem entspricht eine starke Wertschätzung praktischer, produktiver, physischer Arbeit und ein hohes Arbeitsethos. Hinzukommt das Ziel, eine neue und gerechte Gesellschaft aufzubauen, in Gemeinschaft zusammenzuleben. Zusammen mit der *Jugendeinwanderung* (Jugendalijah, youth aliyah) waren dies gute Voraussetzungen für die Entstehung von Kinderrepubliken[627] . Speziell interessant[628] ist dabei das bedeutendste Kinder- und Jugenddorf Israels **Ben Shemen**.

22.11.1. Lehmann in Ben Shemen

Das Kinder- und Jugenddorf Ben Shemen (auch Benschemen oder Ben Schemen) bei Lydda wurde von seinem Gründer Siegfried Lehmann schon 1930 ausdrücklich als „Kinderrepublik" bezeichnet und auch beschrieben (Lehmann 1930). Damals lebten in Ben Shemen 170 3 - 18jährige Waisen

Lehmann war offenbar psychoanalytisch orientiert und setzte in seiner Erziehung ausdrücklich auf Liebe, Freiheit, Selbstbestimmungsrecht und allmähliche Selbstorganisation der Jugend sowie auf Gewaltfreiheit und Geduld. Seine Pädagogik ist der von Lane und Wills offenbar eng verwandt.

Ben Shemen war 1926 in drei Altersgruppen unterteilt: Für die 3 - 8jährigen bestanden zwei Familiengruppen mit eigenen Wohnungen.

Die 9 - 14jährigen lebten zu je 25 in *Kindergemeinschaften* jeweils mit einer Hausmutter und einem Erzieher in einem eigenen Haus. Höchste Instanz war hier die Vollversammlung (*Schulgemeinde*), in der sämtliche Probleme

627 Siehe zu Ben Shemen insbesondere Bentwich (1959) und Lehmann (1926, 1989), auch Blochmann (1960), Zielinski (1950: 78 f.) und den Artikel der Encyclopaedia Judaica. Zur Vorgeschichte im Kinderhaus in Kowno / Litauen auch Lehmann (1930).

628 Liegle (1985) erwähnt eine Vielzahl weiterer interessanter Einrichtungen, und Liegle (1988: 243 - 247) erwähnt die Heimschulgründung durch den an Bernfeld, Wyneken und Geheeb orientierten engagierten Pädagogen *Idelsohn*, die aber bald scheiterte. Idelsohn arbeitete dann in Kindergemeinschaften in *Beth Alpha*.

besprochen und entschieden wurden, und die auch als Gericht tagte, bei dem Strafen anscheinend kaum vorkamen. Kunst, Musik, Literatur und Theaterspiel spielten eine große Rolle im Leben der Kinder, und man verzichtete bewußt darauf, diese Gebiete zu Unterrichtsfächern zu machen, um dies Interesse nicht zu zerstören. Der Unterricht ging betont vom Interesse der Kinder aus.

Die 15 - 18jährigen Jungen und Mädchen lebten (mit Erziehern) in gemischten Gemeinschaften (*Kwuzah*) von je 25 - 40 Personen in einem Haus kommuneartig zusammen, mit gemeinsamer Wirtschaft und gemeinsamer Hauswirtschaft. Auch hier entschied die Vollversammlung, um Einzelheiten kümmerten sich spezielle Räte für Kultur, für Wirtschaft, etc., in denen auch sachverständige Erwachsene mitarbeiteten. Die entlassenen Ehemaligen trafen sich regelmäßig in Kinderdorf wieder, viele kehrten nach einem Jahr auf ein freiwilliges Hilfsjahr als Arbeiter noch einmal zurück.

Die allerersten Kinder des Dorfes war die 1927 eingewanderte, schon jahrelang im Kinderhaus in Kowno / Litauen zusammenlebende Gruppe, die dann die Kerngruppe des Dorfes wurde.

22.11.2. Das Kinderhaus in Kowno (Litauen) als Vorläufer

1916 hatte der junge Arzt Dr. Siegfried Lehmann im ostjüdischen Viertel Berlins das Settlement-Haus *Jüdisches Volksheim* für proletarische Jugendliche mitgegründet. Die programmatische Eröffnungsrede über *Judentum und Sozialismus* hielt damals Gustav Landauer.

Etwa 5 Jahre später unternahm Lehmann in Kowno / Litauen (einem Zentrum des jüdischen Volkstums dort) einen ganz ähnlichen Versuch. Das Haus hatte je eine pädagogische, medizinische und soziale Abteilung mit Kinderschutzbüro, Säuglingsfürsorgestelle, Kinderküche und Kleiderausgabestelle für die elternlosen Kriegs- und Pogrom-Waisenkinder der Nachkriegszeit. Dazu gehörte auch das *Kinderhaus* für 200 Kinder vom ersten Lebensmonat bis zum reifen Jugendalter, mit angegliederten Werkstätten und Landwirtschaft. Lehmann (1926) beschrieb Leben, Arbeit und Pädagogik dort, die Entwicklung der Waisenkinder *von der Straßenhorde zur Gemeinschaft*, die schließlich unter Lehmanns Leitung in Palästina siedelte und *Ben Shemen* gründete.

Lehmann beschrieb das durch und durch *proletarische* Selbstverständnis der Jugendlichen, in denen aufgrund früherer schlechter Erfahrungen ein gewaltiger Haß auf alle Autorität lebte, auf alles, was irgendwie mit der herrschenden Klasse und dem Bürgertum zusammenhing. Und dazu gehörten auch die (bürgerlichen!) Erzieher, die Religion und der Zionismus. All-

dies verfolgten sie mit äußerstem Mißtrauen und offenem Haß. Sie fühlten sich durch und durch der Arbeiterschaft zugehörig.

„Hier sei nur kurz bemerkt, daß sich auch in unserem Hause das alte Gesetz, welches die Psychoanalyse wieder in den Vordergrund der Betrachtung stellt, voll bestätigte, nach welchem der Jugendliche sich nach dem Bilde *des* Menschen wandelt, den er liebt." (Lehmann 1926: 36)

Der (bürgerlichen!) Verwaltung des Kinderhauses, den Pädagogen und deren Freundlichkeit trauten die Kinder nicht. Um nach Arbeiterart mit vereinter Stärke ihre Interessen zu vertreten, wählten sie einen Ausschuß, der die Verhandlung mit der Verwaltung führen sollte: Zum Schutz vor *Ausbeutung* forderten sie eine Vertretung in der Erzieherkonferenz. In Kampfsituationen gegen die Erwachsenen, gegen das unkorrekte Benehmen eines Angestellten oder gegen die schlechte Essensqualität waren die sonst heillos zerstrittenen Kinder solidarisch und zeigten großes Selbstbewußtsein.

„Wir versuchten aber bald, dieser Gemeinschaft positive Aufgaben zu stellen, indem wir den Jugendlichen auf allen Gebieten Selbstverwaltung einräumten, in der Überzeugung, daß auch wirtschaftliche Vorteile daraus resultieren würden. Denn vorher wurde jede nur mögliche Gelegenheit ausgenützt, sich durch Lüge oder Betrug Vorteil bei der Herausgabe von Wäsche und Kleidung oder in der Küche zu verschaffen, was in dem Augenblick sich erklärlicherweise vollkommen änderte, als die Verwaltung in die Hände der Jugendlichen gelegt wurde. Ihrer Organisation gaben sie den Namen ‚Kollektive'. Aber wir knüpften noch andere Erwartungen an die Übernahme der Regierung durch die Jugendlichen und wurden in unseren Erwartungen nicht getäuscht. Das Selbstbewußtsein der Kinder begann mit aller Stärke zu erwachen, man begann zu empfinden, daß man geschenktes Brot und geschenkte Kleider zu verwalten hatte, daß man von Almosen der Reichen lebte und nicht durch eigene Arbeit; und dieser Zustand wurde für die Jugendlichen von Tag zu Tag unerträglicher. Berücksichtigen wir noch, daß man den Erziehern und sonstigen Angestellten des Kinderhauses damals noch durchaus mit Haßgefühlen gegenüberstand, wird das leidenschaftliche Verlangen verständlich, sich unabhängig von dieser Verwaltung zu machen." (Lehmann 1926: 25).

Die *Kollektive* übernahmen eine Vielzahl von Tätigkeiten und verlangten das Geld, das bisher für die Bezahlung von Arbeitskräften ausgegeben worden war, für ihre Gemeinschaftskassen, aus denen wiederum für das Essen der Gemeinschaftsmitglieder gezahlt werden sollte. Die Erzieher gingen mit gemischten Gefühlen darauf ein: Einerseits förderte dieses System die Selbständigkeit und die Selbstachtung enorm. Andererseits führte es dazu, daß für jede Tätigkeit Geld verlangt und für jegliche kleine Hilfe Rechnungen ausgestellt wurden, obwohl völlig klar war, daß nur ein Bruchteil der tatsächlichen Unterhaltskosten durch die Arbeit und Zahlungen der Kollektive gedeckt war.

Wie nicht anders zu erwarten, waren die von den Jugendlichen gereinigten Gebäude anfangs dreckig, ihre Kleidung zerlumpt und der Ton ihrer Versammlungen war ebenso demagogisch wie bei den Erwachsenen-Wahlversammlungen. Aber alles dies änderte sich langsam.

„Nicht durch gewaltsames Eingreifen von Lehrern und Erziehern, sondern dadurch, daß wir diesen Jugendlichen die Möglichkeit einer freien Selbstentwicklung gaben. Wir glaubten unbedingt an die sozialen Kräfte, die in jedem Kinde schlummern und gaben Gelegenheit, diese Kräfte zu gebrauchen. Sie gaben ihrer Gemeinschaft allein die Gesetze, die notwendig waren, um das soziale Gefüge ihrer Gemeinschaft am Leben zu erhalten und es zu einer höheren Stufe zu entwickeln." (Lehmann 1926: 29)

Die Jugendlichen waren ungeheuer stolz auf die eigene Freiheit und Selbständigkeit. Versuche, den Arbeitslohn privat zu behalten, kamen kaum vor, das Geld floß sicher in die Gemeinschaftskassen. Ein Kollektiv wollte sogar ein Mitglied auf eigene Kosten zum Gymnasium schicken. Die Jungen und Mädchen drängten sich so sehr nach der Arbeit, daß ein Nachtarbeitsverbot erlassen werden mußte. Sie organisierten auch ein eigenes Gericht.

„In diesem Zusammenhang sei bemerkt, daß die Strafe des Ausschlusses vom Kinderhaus eine Maßnahme war, über die die Jungen selbst das Recht der Entscheidung hatten. - Wir haben uns oft gefragt, ob wir in der Übertragung dieser verantwortlichen Entscheidung an die Jugendlichen nicht zu weit gegangen waren. Zuerst mußte es so scheinen." (Lehmann 1926: 27)

Es gab Jugendliche mit deutlich negativem Einfluß, die zweifellos besser entfernt worden wären, und die Jugendlichen hatten dies ebenso begriffen wie die Erzieher. Doch die Solidaritätsgefühle untereinander waren noch viel zu stark, um selbst den Ausschluß zu bewirken, und die gewaltsame Entfernung durch Erzieher hätte das gerade sich anbahnende Vertrauensverhältnis zwischen Erziehern und Jugendlichen irreparabel zerstört. Die Erzieher setzten auf Geduld und Gewaltfreiheit, und in Laufe der Zeit verschwanden die Störenfriede oder änderten sich.

Nach einigen weiteren Zwischenstufen, die hier nicht wiedergegeben werden müssen, steigerte sich die Anzahl der in den zionistischen *Kwuzoth*-Gruppen organisierten Jugendlichen langsam von einer verschwindenden Minderheit auf die Hälfte der Heimbewohner. Sie hatten die (im Jahr darauf verwirklichte) Absicht, als Gruppe in Palästina zu siedeln und eine Kinder und Jugendsiedlung zu gründen: das spätere Ben Shemen.

22.12. USA

22.12.1. Children's Village at Dobbs Ferry, New York

Mehrfach erwähnt, jedoch nirgends beschrieben fand ich das wohl schon im Ersten Weltkrieg existente Kinderdorf bei Dobbs Ferry in New York. Auf der Reise des sechzehnjährigen Bürgermeisters des *Children's Village at Dobbs Ferry* durch Italien, Frankreich, Deutschland, Schweiz und andere Länder besuchte er eine Reihe von Kinderstädten und überbrachte die Grüße seiner Kameraden aus den USA (Rotten 1954: 12).

22.13. Indien

22.13.1. Jungenstadt in der Provinz Bombay

Rotten (1954: 9) erwähnt den Aufbau einer Jungenstadt (*Boys' Town*) für 200 Schuljungen in der Provinz Bombay / Indien. Die jungen *Bürger* hatten einen Bürgermeister, einen Polizeikommissar und Richter gewählt, sie hatten ein eigenes Jugendgericht, Postamt, Werkstätten und eine Bank mit eigener (in normales Geld umtauschbarer) Währung, die von einem gewählten Repräsentanten der 8 - 14jährigen verwaltet wurde. Die Heimleitung plante, eine bis zum Abitur führende Schule mit handwerklichem Unterricht und durchgehendem *training* in der Verwaltung einer demokratischen (Jungen-) Gemeinde zu verbinden.

22.14. Kolumbien

22.14.1. Republica de los Muchachos ‚La Florida' bei Bogotá

22.14.1.1. Das Programm ‚Bosconia'

Viele der Straßenkinder in Bogotá / Kolumbien[629] leben unter menschenunwürdigen Bedingungen in Banden auf der Straße und ernähren sich durch Betteln, Raub und Diebstahl etc.

Die 1974 eröffnete Jungenrepublik[630] (Republica de los Muchachos) *La Florida* bei Bogotá in Kolumbien ist Teil des Hilfs- und Wiedereingliederungsprogramms *Bosconia* des katholischen Salesianerordens für einige der 10.000 von Straßenraub lebenden, obdachlosen Bandenkinder (*Gamines*) Bogotás. Eine *Jugendindustrie*[631] für die aus der Republik La Florida bereits Entlassenen befand sich 1983 im Aufbau. Das Programm soll den Kindern Menschenwürde, Eigenständigkeit und Ausbildung geben.

Der Gründer und Leiter, der Salesianerpater Javier de Nicolo, berücksichtigt hier die Erfahrungen „von Trotzendorf bis Lagrange[632], Flanagan, Civitaveccia und die Erkenntnisse Makarenkos" (Rey 1983).

Das Projekt *Bosconia - La Florida* ist in 5 Stufen gegliedert:[633]

---

629 Zur Arbeit Robert Coppings in Equador vgl. die Fußnote im Kapitel 18.5.5. Zur Kinderrepublik *Ciudad Don Bosco* in **Medellin**, die der Republik in Bogotá sehr ähnelt, vgl. Schwarz / Escher (1990: 8 ff.).

630 Literatur: Kendall (1975), Meunier (1979), Rey (1983, ganzseitiger Zeitungsartikel), Conto de Knoll (1991), Esser (1992). Hohoff (1980) macht auf ein Unterstützungsprojekt der Katholischen Studierenden Jugend Münchens für La Florida aufmerksam. Von dort erhielt ich brieflich einige Informationen.

631 Gewerbebetriebe für Jugendliche, die das Programm durchlaufen haben.

632 Gemeint ist vermutlich die Lagrange-Schule in Toledo / Ohio, von der Foerster (1914: 352 - 356; 1953: 288, 301) berichtet. Die Schule ist als *School City* (Lagrange City) mit eigenem Schüler-Bürgermeister organisiert, aber „Die Schüler der Lagrange-Schule regieren nicht selbst ihre Schule, die Lehrer sind der Ansicht, daß ihnen dazu die nötige Erfahrung und Lebenskenntnis fehlt" (Foerster 1914: 352). Die Schule wurde berühmt wegen ihrer intensiven (suggestiven) Moralerziehung.

633 Dies Schema erhielt ich brieflich vom bei Hohoff (1980) genannten Unterstützungsprojekt der KSJ München.

SEITE 607

Hier Tabelle im Querformat (Angehängt am Ende der Datei):

Den Ausdruck bitte hier einsortieren

Ablaufschema zum Projekt Bosconia - La Florida

1. Das Programm beginnt damit, sich mit den Straßenkindern auf der Straße anzufreunden, gemeinsame Ausflüge etc. zu unternehmen, dabei auch die weiteren Einrichtungen des Programms zu zeigen und anzubieten, zunächst vor allem den Hof **Patio de la Once**, in dem die Straßenkinder unverbindlich sanitäre und ärztliche Versorgung sowie Freizeitangebote nutzen können.
2. Wer will, kann als zweite Stufe bis zu 30 Nächte lang in der tagsüber geschlossenen Einrichtung **Liberia** ein Abendessen erhalten, spielen und schlafen, also das Straßenleben versuchsweise und teilweise verlassen (Halbinternat).
3. In einer dritten Stufe wohnt er in einer der Schlafsaal-Gruppen in **Bosconia**, muß also die Straße ganz verlassen. Hier bereitet er sich vor auf Schule und Lehre in der
4. vierten Stufe, der Jungen-Republik **La Florida**, von der hier berichtet werden soll. Als
5. Stufe für die aus der Republik La Florida bereits Entlassenen befand sich 1983 in **San Carlos** eine *Jugendindustrie* im Aufbau, die ihnen durch Vertrieb eigener Produkte einen Lebensunterhalt außerhalb von Räuberbanden ermöglichen soll.

22.14.1.2. Die Jungenrepublik ‚La Florida'

In jedem der 32 Wohnhäuser der Jungenrepublik **La Florida** wohnen jeweils 15 der 6 - 22jährigen ehemaligen Gamines. Sie besuchen die Schule bzw. lernen und arbeiten in den Werkstätten der Republik.

Während die ersten Stufen des Programms im Zentrum Bogotás angesiedelt sind, liegt *La Florida* außerhalb der Stadt im Grünen. Derzeit leben in ‚La Florida' 355 Kinder oder Jugendliche (Esser 1992: 6).

„Ständiges Ziel der Republik und zugleich Mittel zum Zweck ist die Selbstverwaltung" der Republik (Rey 1983). Jedes Haus bespricht auf der täglichen Hausversammlung seine Angelegenheiten. Wöchentlich finden Versammlungen der Hausprecher statt, und es besteht eine gewählte Regierung mit Bürgermeister und Ministern. Bei wichtigen Fragen gibt es Vollversammlungen, bei denen aber nicht alle Bürger stimmberechtigt sind, die unter 12jährigen haben keine Stimme. Seit einer Zerfallsperiode im Jahr 1976 „anerkennt man allgemein, daß die Vollbürgerschaft nicht a priori jedem Neuankömmling erteilt werden kann." (Rey 1983)

Die Kompetenzen der Selbstverwaltung werden nicht beschrieben. Geld scheint das Haupt-Erziehungsmittel zu sein.

Jeder Neuankömmling eröffnet bei der republikeigenen Bank ein Konto, auf das dann der Lohn für seine Arbeit in der republikeigenen Währung *Florin* gutgeschrieben wird. Die Republik überweist zusätzlich ein festes zu-

sätzliches Kleidergeld, eine jährliche Produktionsprämie für die Fleißigen sowie einen von den erwachsenen Lehrern festgelegten Betrag, der den Einzelnen zum Einsatz für die Gemeinschaft *überzeugen* soll.

Mit dem Geld kann im Genossenschaftsladen der Republik eingekauft werden. 10% des Einkommens dürfen in kolumbianische Währung umgetauscht werden, wobei der Wechselkurs - festgelegt von der Regierung und einem Ältestenrat, dem auch Erwachsene angehören - nach dem Ausmaß an Leistung, Ordnung, Disziplin und Gemeinschaft in der Republik sehr stark schwankt (es besteht ein Devisen-Schwarzmarkt).

Die Republik hat auch eine eigene Polizeitruppe[634].

Brieflich erhielt ich von dem Unterstützungsprojekt (Hohoff 1980) der *Katholischen Studierenden Jugend* Münchens für La Florida folgende Informationen:

„Zu dieser Republik gehört auch eine Bank mit eigenem Geld. Die Währung, der ‚Florin' wird im Verhältnis 1:1 gegen Pesos umgetauscht. Sie gilt auch in den anderen Häusern des Programms (La Bosconia, Liberia, Marcellino) und soll den Straßenjungen helfen, den Umgang mit Geld zu erlernen." ... „Jedes Jahr werden der Bürgermeister und seine zwei Stellvertreter und Mitregenten gewählt. Er bestimmt innerhalb demokratischer Richtlinien, was in La Florida passiert. Es gibt eine Verfassung für La Florida, in der z. B. auch steht, daß dort nur Jungen, die lesen und schreiben können, aufgenommen werden. Der Bürgermeister ist für Ruhe und Ordnung zuständig, er muß dafür sorgen, daß der Unterricht planmäßig abläuft, daß jeder sein Taschengeld bekommt, daß die Jungen keine Verbrechen begehen, bzw. sich in Verhandlungen mit der Polizei einschalten, die Häuser kontrollieren (z. B. Reparaturen, die nicht selbst von den Buben erledigt werden können, von Handwerkern machen lassen), und einiges mehr. Er hat auch Einblick in die Finanzierung und Geldverteilung. Wie weit es ihm möglich ist, über bestimmte Summen zu verfügen, weiß ich nicht. Für die Zeit der Amtsdauer wird der Bürgermeister von seinem ‚Beruf' (z. B. Mechaniker, Student, Schüler) freigestellt."

---

634 Meunier (1979) und auch Kendall (1975) erwähnen die Republik mit wenigen Zeilen, Kendall (1975: 118) erwähnt als einzige die Polizeitruppe.

23. Silva in Bemposta

23.1. Falsche und unklare Darstellungen

Berichte über die Kinderrepublik Bemposta[635] sind meist von großer Begeisterung und wenig Sachkenntnis geprägt. Möbius berichtet in seinem weitverbreiteten rororo-Bildband vom *„einzigen Kinderstaat der Welt"* (Möbius 1981: 25), einer völlig selbstregierten Kinderrepublik, die der „bedeutendste(n) lebende(n) Sozialpädagoge(n)"[636] Pater Silva 1956 in Spanien gründete. Durch einen weiteren Bemposta-Bildband bringt auch Heleno Sana (1979: 23) seine *‚persönliche Huldigung'* an Pater Silva dar und betont die starke Mitarbeit Bempostas an seinem Text.

Die Darstellung der Kinderrepublik Bemposta erinnert zunächst stark an die George Junior Republic, die aber im Zusammenhang mit Bemposta nie erwähnt wird. Auch Bemposta besitzt angeblich eine (in der spanischen Münze in Madrid hergestellte) eigene Währung, in der Schüler und Lehrlinge entlohnt werden, eine eigene Bank mit jugendlichem Bankdirektor, eine uniformierte Polizei, eine Grenzkontroll- und Zollstation (mit umfangreichen Einreiseformalitäten und Besuchervisa), eigene Pässe, eigene Staatsindustrie (Lehrwerkstätten) und Schulen, eine Staatsrundfunk- und Fernsehstation (=Lautsprecheranlage, Videoanlage) und natürlich eine eigene Regierung.

Den Beschreibungen nach scheint Bemposta ein pädagogisches Paradies zu sein, das die von der Industriegesellschaft zerstörte organische Einheit des Menschen wiederherstellt (Sana 1979: 48).

---

635 Die spanische Kinderrepublik Bemposta liegt ca. 7 km südlich der galicischen Provinzhauptstadt Orense und ca. 40 km. von der portugiesischen Nordgrenze entfernt. Wer von Orense die alte Hauptstraße nach Zamorra hinauffährt, kommt an der Tankstelle Bempostas vorbei.

636 So schrieb Professor Peter Struck im Vorwort zu Möbius (1981: 9). Nach Poschkamp u. Schnyder (1985: 14) war Struck nie in Bemposta.

Pater Silva scheint grundlegende Probleme gelöst zu haben: die völlig freie Selbsterziehung der Jugendlichen und die Finanzierung[637] dieser Erziehung durch die Jugendlichen selbst. Damit wäre er tatsächlich der *bedeutendste lebende Sozialpädagoge*[638] . Es klingt fast *zu schön um wahr zu sein*. Und eben dies ist der wunde Punkt: **Der größte Teil der Bemposta-Beschreibungen ist unwahr**, ist schlichter Betrug oder, freundlicher formuliert, bestenfalls Zukunftsphantasterei.

Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Infolge mangelnder und chaotischer Finanzierung, verdrehter Ideologie und pädagogischer Unfähigkeit funktioniert in Bemposta weder eine Selbstregierung noch sonst irgendetwas. Zum Ersatz wird der Öffentlichkeit eine Scheinwelt vorgespiegelt.

International wurde Bemposta vor allem in Deutschland sehr bekannt durch die beiden Foto-Bücher von Möbius (^{1}1973, ^{2}1982; auch in Amerika, Frankreich und der Schweiz erschienen) und Sana (1979). Beide Autoren lernten Bemposta nur flüchtig kennen und hielten sich dann an die offizielle Darstellung, wie sie ihnen von der Leitung der Kinderrepublik erzählt wurde.

Die weitere deutschsprachige Bemposta-Literatur[639] stützt sich dann wesentlich auf diese Werke, vor allem auf Möbius (1981).

Ein 1985 von Poschkamp und Schnyder herausgegebenes Buch stellt Bemposta dagegen sehr viel realistischer, kenntnisreicher[640] und kritischer dar.

Eberhard Möbius hatte 1972 die Deutschlandtournee des Kinderzirkus organisiert und zehn Wochen lang begleitet. Im Juli 1972 besuchte er dann vier Wochen lang Bemposta und schrieb daraufhin sein Buch. Es enthält

---

637 Die Finanzierung der Erziehung durch die erzogenen Heimkinder selbst ist ein alter Traum in der Heimerziehung. Auch Makarenko erweckte den Eindruck, ihm sei eine solche Finanzierung gelungen (was ich bezweifle!). Pestalozzi und Fellenberg haben solche Selbstfinanzierung vergeblich versucht.

638 Prof. Struck im Vorwort zu Möbius (1981: 9).

639 Neben Möbius (1973(1), 1981(2)) und Sana (1979) sowie dem einzig fundierten kritischen Buch von Poschkamp u. Schnyder (1985) sind einige Aufsätze erschienen: Fitz-Radl (1979), van Dick u. Plangger (1981) van Dick u. Poschkamp (1983), Wasmuth (1980), Zimmer (1981). Eine Darstellung findet sich auch bei Knauer, Krohn u. Höner (1982).

640 Meine Kritik an Bemposta stützt sich - neben einigen eigene Überlegungen - auf die Darstellungen in diesem Buch. Das Buch enthält: *1.)* einen Bericht von Max Keller, der ein Jahr lang als Englischlehrer in Bemposta und im Zirkus arbeitete, *2.)* einen ausführlichen Erfahrungsbericht von Urs Schnyder, der als Englischlehrer und erwachsener Muchacho ein Jahr in Bemposta lebte und es oft besucht hat, *3.)* einen Bericht des Organisators der 1983er Zirkustournee durch Deutschland und Begründers des *Freundeskreis Bemposta*, Peter Poschkamp, *4.)* das Tagebuch einer deutschen Gruppe, die nach mehreren Besuchen beabsichtigte, eine Republik in der Bundesrepublik zu gründen, und die ein halbes Jahr in Bemposta lebte, *5.)* Interviews mit zehn Jugendlichen, die zwischen 6 und 14 Jahre lang (zusammen 103 Jahre) in Bemposta lebten und dort bedeutende Ämter bekleideten.

relativ viele Stimmungsbilder und sehr wenig exakte Information. Das mag daran liegen, daß er kein Spanisch versteht und sich in Zeichensprache verständigen mußte (Möbius 1981: 34, 47). Trotzdem lobte er die schlagfertige Diskussion der Muchachos[641] und - obwohl er nur in den Ferien dort war und an keinem Unterricht teilnehmen konnte - beschrieb er seitenlang die Fortschrittlichkeit des Unterrichts:

„Wer die Muchachos einmal erlebt hat, ist beeindruckt von der unbändigen *Neugier* dieser Kinder. Sie sind alles andere als brave Streber. Sie fragen, fragen, fragen. Und diskutieren: geschickt, tolerant, schlagfertig und wißbegierig." (Möbius 1981: 101)

Es gibt keine zuverlässigen und exakten Angaben über Bemposta, weder über die Anzahl der Einwohner noch über die Geschichte und Entwicklung Bempostas, über Finanzierung, Entscheidungsstrukturen, Hausordnungen, Gesetze, Verfassung. Es gibt auch keine verbindlichen Grundsatzerklärungen. Alles bleibt mündlich, vage und nicht fassbar und damit jederzeit interpretierbar in jeder gewünschten Richtung. Nie kann man sich so auf eine sichere Grundlage berufen, nichts ist davon kontrollierbar. Alles bleibt flexibel: Größe und Adressen der Einrichtungen, Zahl, Alter und Herkunft der Einwohner, Finanzierung, Eigentum, ...

Diese Abneigung Bempostas gegen überprüfbare, genaue und stimmige Angaben, Daten, Festlegungen und Beschreibungen wird vielfach beschrieben. Schon dem sonst eher gutgläubigen Möbius (1981: 40 f., 169 f.) fiel auf, daß Pater Silva sehr ungern konkret über die Vergangenheit spricht, und umso lieber über die großen Zukunftspläne:

„Genaue Zahlen über die Haushaltslage der Republik sind kaum zu bekommen. In den Werbeschriften des Circus Muchachos werden oft Traumsummen genannt, die sicherlich mehr dem Wunschbild als der Realität entsprechen." (Möbius 1981: 68)

„Mit Fragen nach Zahlen und Fakten läuft der Besucher hier auf. Alle Fragen führen geradewegs zur Ideologie von Benposta, und bald beginnt man sich seiner nüchternen Interessen zu schämen." (Zimmer 1981: 33)

„Niemand scheint die genaue Zahl [der Einwohner, JMK] zu wissen oder dem Besucher verraten zu wollen. 150, 180, 200, 250 - und dann noch einmal 100 oder 200, wenn die Schule wieder anfängt ... Aber als zum Schluß unseres Aufenthaltes die Einwohnerschaft zum Gruppenbild zusammenströmt, sind es vielleicht 60. Dabei scheinen trotz langem Zögern die meisten gekommen zu sein, und auch bei dieser Zahl wirkt Benposta bereits bis zur letzten Pritsche belegt." (Zimmer 1981: 34; Auslassungspunkte im Original)

„Dabei ist es selbst für Einwohner der Kinderstadt äußerst schwierig, konkrete Informationen und Dokumente zu erhalten. Viele der meinem Bericht zugrundeliegenden Informationen und Dokumente verdanke ich der Freundschaft zu ehemaligen

641 Muchacho =Junge, Muchacha =Mädchen.

Muchachos, die selbst das Bild der Kinderrepublik nachhaltig geprägt haben. Diese Freundschaft entstand, weil ich mit ihnen gelebt habe und von ihnen als Muchacho akzeptiert wurde. Andere, von mir aufgestöberte Dokumente, sind selbst langjährigen Muchachos unbekannt. In Bemposta hat man halt an die Ideologie zu glauben und nicht Dokumente einzusehen!“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 100)

Im Folgenden soll betrachtet werden:

Kapitel 23.1.	wie weit Bemposta überhaupt wirklich und nicht nur in der Phantasie existiert (Orte, Kinderzahl, Unterkünfte, Finanzen)
Kapitel 23.2.	Die Geschichte Bempostas
Kapitel 23.3.	Das Selbstregierungs- und Wirtschaftssystem
Kapitel 23.4.	Die Pädagogik, Ideologie und Selbstverwaltungspraxis.

23.1.1. Größe und Orte Bempostas

Die Betrachtung einiger simpler Fakten wie Zahl der Einrichtungen, Zahl und Herkunft der Kinder, Wohnbedingungen und Besucherzahl soll zunächst in die Darstellungs- und Argumentationsweise Bempostas einstimmen.

15.000 - 20.000 Kinder und Jugendliche (Sana 1979: 32) aus über 30 Ländern der 3 Kontinente Europa, Afrika und Amerika sollen diese internationale Kinderrepublik bereits durchlaufen haben, wenige Jahre später sogar über 25.000 (Möbius 1981: 195).

Inzwischen soll der **Kinderstaat**, die **Nación de Muchachos** (oder **Nación de los Muchachos** oder **Nación Joven**), fünf Städte mit zusammen 2.000 Einwohnern haben, nämlich (Möbius 1981: 84):

- **Bemposta** bei Orense / Spanien, die Hauptstadt des Kinderstaates *Nación Joven*, mit 1000 (Möbius 1973: 97; 1981: 97) oder zumindest 380 (Sana 1979: 32) festen Einwohnern aus angeblich 24 Nationen dreier Kontinente. Zur Stadt Bemposta gehört auch Silvas Elternhaus in Orense.
- Die **Chalets der Kleinen** in Bemposta werden bei Möbius (1981: 84) als eine eigene Stadt gezählt, bei Poschkamp u. Schnyder (1985: 26) dagegen als ein Teil (Dorf) der Hauptstadt Bemposta.
- Die Kloster-Schule **Celanova** (28 km von Bemposta entfernt) mit 400 6 - 12jährigen Jungen. Diese Schule gehörte allerdings nur von 1967 bis 1975 zu Bemposta.
- Das feste Ferienlager **Areas** (Ferienstadt). Dies ist ein geschenkter kleiner (1600 qm) Küstenstreifen bei Pontevedra, 120 km von Bemposta entfernt. Es war zunächst ein Campingplatz, auf dem dann Steinhütten gebaut wurden. Wahrscheinlich wird das Ferienlager nur in den Ferien benutzt.

– Der Kinderzirkus **Circo Ciudad de *Los Muchachos*** als mobile **Zirkusstadt** (mit 100 - 150 Jugendlichen). Durch Tourneen machte der Kinderzirkus die Kinderstadt Bemposta international bekannt und berühmt.

Zu den Städten **hinzu kommen Zweigstellen**, Ableger, Außenstellen, Gruppen oder Botschaften, nämlich (Möbius 1981: 31 - 33, 40, 44, 105; Sana 1979: 32):

– Die Außenstelle (mit Informationbüro) in **Madrid** für dortige Studenten aus Bemposta, und zwar in einer gemieteten Wohnhausetage in der Mejia Lequerica 17.
– Die Außenstelle in **Zamova**.
– Die Außenstelle in **Vigo** (Wohnheim) für dortige Ingenieurstudenten aus Bemposta.
– Die Außenstelle (Wohnheim) in **Salamanca** für dortige Theologiestudenten aus Bemposta.
– **Madrid** mit 500 Einwohnern.
– Die Außenstelle in **Brüssel** mit 15 Jungen (nach dem Weihnachts-Gastspiel Dezember 1971 dort).
– Silva möchte auch in der Klosterruine **San Esteban** (ca. 30 km nordwestlich von Orense) „eine Kinderstadt gründen, in der Jungen und Mädchen gleichberechtigt nebeneinander leben, arbeiten und über ihr Leben zu bestimmen lernen." (Möbius 1981: 40)
– Am Aufbau einer Kinderstadt in **Barcelona** wurde gearbeitet (Möbius 1981: 44).
– Die Kinderrepublik bei **Bogotá** / Kolumbien[642] mit 600 Einwohnern,

„die **Ciudad Central en Colombia**, in dem Vorort Cundinamarca. Hier haben Manolo Martinéz, der ehemalige Pistenregisseur, Fotograf und Pferdefreund, und Pequeño, der Nachtbarkellner aus Vigo, inzwischen studiert er Theologie, in beispiellosem Einsatz eine Kinderstadt nach dem Vorbild Padre Silvas aufgebaut." (Möbius 1981: 190 f.)

– **Santo Domingo** mit 250 Einwohnern.
– Die Jungenstadt in **Mexico City** mit 300 Jungen:

„14 Kilometer von Mexico City gibt es eine ‚Ciudad de los Muchachos' (Stadt der Muchachos) mit dreihundert Jungen, die nach dem Vorbild von Bemposta organisiert sind." (Möbius 1981: 190)

– Seit 1964 die Kloster-Ruine **San Pedro de Rocas**, 18 km von Bemposta entfernt.

642 Diese Kinderrepublik in Bogotá wurde nach einem Zirkusgastspiel von José Luis Campo, genannt Pequeño, gegründet (Poschkamp u. Schnyder 1985: 26). Über diese Kinderstadt wird kaum etwas mitgeteilt. Allerdings besteht in Bogotá eine recht bekannte Kinderrepublik der Salesianer (vgl. Kapitel 22.14.).

„Jetzt leben in San Pedro ständig einige Jungen, um in der Stille zu lernen und sich auf das ‚Große Abenteuer‘ vorzubereiten, von dem später noch die Rede sein wird.“ (Möbius 1981: 29).

– Außerdem **Botschaften** in **New York** (Brooklyn), **Japan** und **Mozambique**.

In **Valladolid**, **Sevilla** und **Salamanca** sollen schon 1966 oder früher ebenfalls Städte entstanden sein, von denen Bemposta sich jedoch abgrenzte, weil sie *aus anderem Geist* entstanden.

Die zuerst genannten fünf (bzw. ohne Celanova jetzt vier) *Städte* gibt es tatsächlich: die *Hauptstadt ‚Bemposta Capital‘* einschließlich der Kinderchalets, das Ferienlager und den Kinderzirkus. Ebenso die Stadt in Bogotá / Kolumbien.

„Auf dem Kopf des Schreibpapiers der ‚Kinderrepublik‘ stehen 1978 auch noch Bempostaadressen in New York, Mexico City, Caracas, Tokio, Medellin[643] und Brüssel. Abgesehen von Brüssel, wo von 1973 bis 1975 wirklich eine Bemposta-Einrichtung existiert hat, sind dies aber nur Fantome, Bluff. Diese Adressen stammen meist von Leuten, die dem Cura[644] wohlgesinnt sind oder es zumindest waren. Bempostaniederlassungen existieren dort aber nicht.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 26)

Möbius (1981: 97) gibt - auch in der 2 Auflage 1981 - die Einwohnerzahl Bempostas selber mit 1000 an. Sana kommt zusammen mit den externen Schülern nur auf 580: „Gegenwärtig wohnen 380 Bürger fest in Bemposta, 200 besuchen nur die Schulen.“ (Sana 1979: 32) Er fand bei seinem Besuch in der Vollversammlung allerdings nur „etwa hundert Benpostianer“ und einige Gäste anwesend (ebd: 38), obwohl der Besuch der Vollversammlung für alle Einwohner verpflichtend ist (Möbius 1981: 80).

„Tatsächlich reichen die Schlafmöglichkeiten in Orense (meint: Bemposta, JMK) höchstens für 300 Muchachos“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 14).

Im Oktober 1978 lebten in ‚*Bemposta Capital* selbst 12 Einwohnerinnen und 115 Einwohner sowie im *Kinderhaus* (oder Kinderchalet) 28 Jungen und 6 Mädchen, wobei diese Buben mit ihrer Grundschullehrerin Maria zusammenlebten und **alle** Mädchen ein separates Mädchenhaus bewohnten (Poschkamp u. Schnyder 1985: 26).

Bei den Bürgermeisterwahlen gab es im März 1979 138 und am 6.12.1975 178 abgegebene Stimmen, wobei zur Ermittlung der Bewohnerzahl (zumindest 1979) die Stimmen aller in Bemposta wohnenden Angestellten und 10 der auswärtigen Erwachsenen noch abzuziehen sind (Poschkamp u. Schnyder 1985: 84 - 86).

643 In Medellin besteht ebenfalls eine Kinderrepublik der Salesianer (vgl. ebd.).
644 *Cura* heißt Priester, gemeint ist damit stets Pater Silva. (JMK)

„Es ist erstaunlich, wie selbst die lokale Presse in Orense bei solchem Bluff mitmacht. Am Tag vor den Bürgermeisterwahlen am 6. Dezember 1975 veröffentlichte sie einen Artikel, in dem die Zahl der zur Urne aufgerufenen Muchachos mit annähernd achthundert beziffert wurde. Tags darauf publizierte sie die Resultate der Wahl: Einhundertzwei gegen sechsundsiebzig Stimmen, Wahlbeteiligung einhundert Prozent!“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 94)

Möbius (1973: 56) erwähnte beiläufig, die Schlafsäle seien „fast schon traditionell überbelegt“.

23.1.2. Wohnbedingungen

Doch auch für diese relativ wenigen Einwohner ist kaum Platz vorhanden, sie müssen zum Teil in fensterlosen Verschlägen und Hütten oder in *Studierstuben* in demolierten Autobussen hausen.

Die Älteren nächtigen im (seit Anfang der 70er Jahre unfertig dastehenden) Hotel-Rohbau mit notdürftig vernagelten Fenstern, wo bei Regen knöcheltiefe Wasserlachen die Matratzen durchnässen, ohne Sanitärinstallation, Klosetts und Duschen, aber mit einigen leeren Räumen mit je vier Ecken, die als Toiletten genutzt werden. Die wenigen Waschbecken und Toiletten der Kinderstadt sind etwa 300 Meter entfernt.

„Die Hauptsorge der Muchachos ist nicht das Lernen in der Schule, sondern die Sicherung ihrer materiellen Situation, das Wenige, das sie besitzen, wie einen Gralsstein zu hüten. Wenn es während des Unterrichts zu regnen beginnt, dann denken die meisten weniger ans Lernen, als daran, ob es jetzt wohl über dem eigenen Bett tropft.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 68)

Auch die Sanitärbedingungen sind miserabel:

„Gegenüber vom Schuppen befinden sich die Toiletten, sechs Latrinen und drei funktionierende Wasserhähne. Das Gesicht läßt sich hier waschen, aber mit den Füßen hat ein Dreikäsehoch schon beträchtliche Schwierigkeiten. Die etwa hundert Meter entfernten Duschen sind immer abgeschlossen, damit sie länger intakt bleiben. Den Schlüssel muß man sich beim Gesundheitsminister der Mayores[645] holen. Hat man den endlich gefunden, borgt er den Schlüssel Einzelpersonen in der Regel nicht. Duscht man in der Gruppe, kommt man beim häufigen Wassermangel auch nicht immer an die Reihe.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 31)

Der Wassermangel und die daraus gelegentlich resultierenden Infektionen wurden schon von Sana (1979: 31) erwähnt, zusammen mit unzureichender Elektrizitätsleistung, die zu Kurzschlüssen führe, und unzureichender Hei

645 *Mayores* sind die 14 - 28jährigen *Älteren.* (JMK)

zung. Das große Zirkuszelt in Bemposta war 1970 durch einen Kurzschluß abgebrannt. Möbius wendet das beschriebene Durcheinander positiv:

„So führungsfreudig die Muchachos sonst sind, Schlaf-, Wohn- und Speiseräume, bis auf die Küche, sind ihre private Sphäre, die für den Besucher nach ihrer Meinung nicht interessant und damit tabu ist." (Möbius 1981: 57 - 59)

„Auf diesem Gelände muß sich niemand den Kopf über fehlende Abenteuer- oder Bauspielplätze zerbrechen, die die verkümmerte Kreativität von Kindern anregen sollen." ... „Baustellen signalisieren ständige Veränderung, fortwährende Überwindung und Stabilisierung von bisher Improvisiertem." (Möbius 1981: 67)

23.1.3. Internationalität

Der vielbetonte internationale Charakter Bempostas ist stark übertrieben: Die Portugiesen[646] sind real die größte Ausländergruppe, die allerdings in Spanien allgemein als billige Gastarbeiter schief angesehen und in Bemposta darum meist verschwiegen wird (Poschkamp u. Schnyder 1985: 94).

„Unter den Ausländern überwiegen vor allem die Deutschen, gefolgt von Franzosen, Nordamerikanern, Südamerikanern und Engländern." (Sana 1979: 32)

Namentlich erwähnte Sana fünf Personen, mindestens zwei davon waren erwachsen: Miguel Erimola aus Äquatorialguinea, Rüdiger B. aus Hamburg, den 18jährigen John Greeley, außerdem José Maria Sanchez Bustos, der mit dem Zirkus reiste und gerade sein Universitätsstudium in Psychologie abschloß, den 29jährigen Bäcker Bempostas Angel Calvo sowie 2 gerade anwesende Besucherinnen aus Karlsruhe (außer M. Erimola alle mit Foto). Poschkamp u. Schnyder (1985: 101 f.): erläutern dazu:

„Außer John Greeley aus den USA, drei Muchachos aus Bogotá / Kolumbien und mir aus der Schweiz gibt es aber keine Ausländer, nur noch zwei Muchachos, die Doppelbürger sind, da ihre Eltern in der Emigration arbeiten und sie dort zur Welt gekommen sind." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 94)

Den dem durch das Möbius-Buch angelockten 17jährigen Rüdiger B., den einzig genannten Vertreter der *vor allem überwiegenden* deutschen Nationalität, zitiert Sana (1979: 32 f.) mit den Worten: „Das schönste ist das Zusammenleben" ... „In Hamburg hörte ich nur Kritiken, hier ist alles gemeinsam". „Seine Eltern haben nichts dagegen, daß er in Bemposta lebt". Bei Poschkamp u. Schnyder (1985: 101 f.) klingt das ganz anders: Der wegen persönlicher Probleme ausgerissene und von den Eltern schon polizeilich gesuchte Rüdiger B. kam Anfang des Sommers 1978 depressiv und suizid-

646 Bemposta liegt ca. 40 km von der portugiesischen Grenze entfernt.

gefährdet nach Bemposta. Nach Gesprächen mit Urs Schnyder schrieb er seinen Eltern, die seinem zeitweiligem Aufenthalt dann zustimmten. Er wurde vor allem ausgenutzt, gehänselt und bestohlen, lernte kaum Spanisch und wurde schließlich hinausgeworfen, *weil er nicht am ideologischen Leben teilnahm*.

23.1.4. Werkstätten

Möbius berichtet einerseits von der umfangreichen *Staatsindustrie* Bempostas und andererseits von den Einrichtungen für den rein internen Bedarf der Kinderrepublik: der Wäscherei, dem Supermarkt, der Schneiderei, der Bank, den Schulen, dem Zirkus und der Zirkusschule, den Fremdenführern und Beamten, der Buslinie und den Bauarbeiten. „Alle Werkstätten in Bemposta sind mit modernsten Maschinen ausgerüstet." (Möbius 1981: 73) Als *Staatsindustrie* werden aufgeführt:

– die **Holzschnitzerei** mit vollautomatischen Schnitzmaschinen, die Schnitzfiguren vor allem in den Nahen Osten exportiert (2 Meister, 6 Facharbeiter),
– die **Möbeltischlerei**,
– die **Schuh- und Lederwarenfabrik** (1 Meister, 4 Facharbeiter, über 20 Lehrlinge),
– die **Keramikfabrik** (oder Töpferei), die Geschirr u. a. für viele Orenser Speiselokale herstellt (1 Meister, 3 Facharbeiter),
– die große **Elektrowerkstatt**,
– die **Großbäckerei**, die Brot und Backwaren in die ganze Umgebung verkauft (1 Meister, 3 Facharbeiter),
– die **Autoreparaturwerkstatt** (1 Meister, 6 Facharbeiter),
– die **Metallwerkstatt** *Metallurgica* mit imponierend großem Maschinenpark mit zahlreichen Drehbänken, Fräs- und Bohrmaschinen und Werkzeugbänken, die mit schmiedeeisernen und beleuchteten Firmenschildern, Türgittern etc. ein hohes Devisenaufkommen erwirtschaftet (1 Meister, 15 Facharbeiter),
– Die **Tankstelle** mit Snackbar,
– Die **Druckerei** in Orense (10 Mitarbeiter).

„Die Schreinerei hat sechs Gesellen und drei jugendliche Gehilfen. Es werden Türen und Fensterrahmen für Bauunternehmungen hergestellt. Für eine Tür bekommen sie 3.500 Peseten. Die Produktion beträgt etwa 175 Türen monatlich. Die Arbeitszeit liegt zwischen 8 und 13 Uhr und 15 und 18 Uhr." ... „Benposta arbeitete ein Jahr lang als Zulieferer für ‚Kreditor', ein Industriekonsortium, das elektrische und Meßgeräte herstellt. Es wurde serienmäßig produziert und unter den Arbeitskräften befanden sich viele Mädchen, die sich für solche Arbeiten besonders befähigt erwie-

sen. Die manuellen Arbeiten, von geringen Ausnahmen abgesehen, werden heute von den Buben ausgeführt.“ (Sana 1979: 42)

An **geplanten Einrichtungen** erwähnte Möbius eine Gartenbauschule in Celanova und eine Hotelfachschule im bald fertiggestellten Hotel. Doch das Hotel steht noch immer im Rohbau (seit ca. 20 Jahren), und Celanova wurde Bemposta wieder abgenommen.

In den Berichten von Poschkamp u. Schnyder (1985) fallen die *Industriebetriebe* meistens erheblich kleiner aus und die Jugendlichen verrichten dort nur uninteressiert Handlangertätigkeiten. Von interesselos und etwas schlampig arbeitenden Kindern berichten auch bei Sana einige Meister. Sana (1979: 42) schlußfolgert daraus allerdings:

„Daß die Kinder nicht mechanisch den Anweisungen der Vorgesetzten folgen und manchmal nicht zur Arbeit kommen, beweist, daß sie keine Automaten sind und Phantasie besitzen.“

Poschkamp u. Schnyder (1985: 24 f., 50 f.) berichteten weniger euphorisch: Die Großbäckerei-Maschinen konnten nicht ausgelastet werden und wurden bald stillgelegt. Die Autowerkstatt diente nur zur Instandhaltung der eigenen Fahrzeuge. Die Druckerei betrieb Paquino inzwischen auf eigene Rechnung als Einmannbetrieb, als Gegenleistung für geschuldeten Lohn. Auch die Schnitzmaschinen standen nur kurz in Bemposta und wurden nach Finanzstreitigkeiten von der Herstellerfirma rasch wieder abgebaut. Gegenüber 1979 war der Zustand 1983 folgendermaßen:

- Die **Tankstelle** wurde nun von Erwachsenen betrieben, Jugendliche erledigten nur noch Hilfsarbeiten
- **Schreinerei** und **Druckerei** beschäftigten gar keine Jugendlichen mehr
- **Töpferei**, **Schusterei**, **Schlosserei** und **Dreherei** waren schon seit Jahren geschlossen
- Die **Krankenstation** (Ambulatorium) wurde nach dem Tod des Sanitäters Ayala geschlossen
- der als *Industriechef* angestellte etwa 35jährige Ex-Muchacho Viana war gegangen
- Maria, die als Erzieherin mit den Kindern im Kinderchalet wohnte und die sich als einzige überhaupt noch um das Wohlergehen der Kinder wirklich kümmerte, wohnte inzwischen außerhalb
- Der Fußballplatz wurde beseitigt für einen Bau, der dann aber nicht ausgeführt wurde.

Von der gesamten imponierenden Staatsindustrie blieb so allenfalls noch die Elektrowerkstatt tätig.

23.1.5. Besucher

15.000 (Zimmer 1981: 34) oder 20.000 (Sana 1979: 32) Touristen sollen Bemposta angeblich jährlich besuchen.

„Wenn dann, wie im Sommer 1974 z. B. deutsche Pädagogikstudenten die Kinderstadt besuchen, werden sie der spanischen Presse als ‚pädagogische, internationale Kapazitäten' vorgestellt, die einen Pädagogikkongreß abhielten. Ihre Zahl wurde damals mit einhundertfünfzig angegeben, die aus fünf verschiedenen Ländern kämen." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 93 f.)

Es kommen „Etwa dreihundert spanische Touristen jährlich, meist in organisierten Gruppen" ... „Problematisch sind die Touristen aus dem ‚richtigen' Ausland. 1978/ 79 sind es ein- bis maximal zweitausend pro Jahr gewesen, fast ausschließlich Deutsche, was wohl Möbius und Sana zu verdanken sein dürfte." (Poschkamp u. Schnyder 1984: 98 f.)

Es sind mehrheitlich nicht Spanisch sprechende deutsche Pädagogen und Studenten, die das von Möbius beschriebene alternativpädagogische Paradies sehen wollen:

„Wenn sie ein Häuschen mit der Aufschrift ‚Banco' sehen, in dem ein gelangweilter Muchacho Coronas gegen Peseten wechselt, glauben sie bereits, unser Finanzsystem funktioniere so, wie es bei Möbius beschrieben ist. Wenn sie in der Töpferei zwei, drei Muchachos sehen, die Handlangerdienste verrichten, so interpretieren sie, daß alle Muchachos von Zeit zu Zeit die so kreative Töpferkunst als Ausgleich betreiben." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 99)

Die Jugendlichen lassen sich gern bewundern und machen sich einen Spaß daraus, Bemposta entsprechend darzustellen. Altersangaben stimmen nie:

„Für einen Muchacho ist es Routine, daß er vor dem Mikrofon oder auf die Frage eines Touristen immer einige Jahre jünger ist als in seinem Paß steht." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 95, mit Beispielen) „Es ist schwer zu sagen, wieviele Touristen den Schwindel nicht merken" (ebd: 100).

Für einen japanischen Fernsehfilm über Bemposta wurde Bemposta gezielt auf Hochglanz gebracht und ganze Schulklassen aus dem Nachbardorf herangebracht, um die behauptete Einwohnerzahl glaubhaft zu machen.

Pater Silva, der Gründer und Leiter Bempostas, beschreibt Bemposta als funktionierende Realität, und Möbius und Sana übernahmen diese Selbstdarstellungen der Ideen des Paters weitgehend als pure Wahrheit. Poschkamp u. Schnyder (1985) gaben erstmals eine - sehr glaubhafte - Darstellung aus der Sicht derjenigen, die dort alltäglich gelebt hatten und teilweise wegen Kritik hinausgeworfen wurden. Danach ist Bemposta großenteils auf Schwindel aufgebaut, kaum ein Punkt entspricht auch nur annähernd der offiziellen Darstellung.

23.1.6. Finanzierung und Wirtschaftsführung

Zahlen und Fakten werden von den Silva-Brüdern streng gehütet und sind darum unbekannt. Poschkamp u. Schnyder (1985) berichteten jedoch glaubhaft von einer abenteuerlichen Wirtschaftsführung.

Geldmangel ist in Bemposta offenbar chronisch. Der zur staatlichen Anerkennung des Trägervereins 1966 erstellte Finanzplan sah vor, daß $^5/_6$ der jährlichen Gesamtkosten von 1,5 Mio. Pesetas durch *nicht weiter spezifizierte* Beiträge, Spenden, Subventionen, Erbschaften und Kredite hereinkommen sollten (Poschkamp u. Schnyder 1985: 47). Dies scheint mißlungen zu sein.

Die Werkstätten warfen offenbar kaum Gewinne ab, die einzig produktiven Arbeiter dort waren die erwachsenen Angestellten. Die Jugendlichen verrichteten eher unlustig und gelangweilt Handlangerdienste.

Die unkontrollierte Machtkonzentration bei wenigen Personen, die über die Geldverwendung keine öffentliche Rechenschaft ablegen mußten, machte während der Franco-Diktatur eine Finanzierung mit Hilfe persönlicher Freundschaften des Paters zu mächtigen Männern möglich. Obwohl Pater Silva sicher kein Faschist war oder ist, unterhielt er gute Beziehungen zu den bedeutenden Männern der Franco-Diktatur. Der Informations- und Tourismusminister Iribarne Fraga war ein guter Freund Bempostas und besuchte oft die Vollversammlung. Ein weiterer Freund Silvas war der Erziehungsminister José Luis Villar Palasi, der Bemposta ebenfalls häufig besuchte. Sie sorgten für Steuererleichterungen, den Kredit für das Hotel und halfen 1969 dem Zirkus in Frankreich. Ein hoher Funktionär der Elektrizitätsgesellschaft FENOSA war mit Silva befreundet: Bemposta brauchte seine Stromrechnungen nicht zu bezahlen, dafür zahlten Autos des E-Werks an der Tankstelle ebenfalls nicht. Die Tankstelle Bempostas wurde von der staatlichen Ölgesellschaft CAMPAS finanziert, die Straße Bempostas von der Stadt Orense gebaut, mit deren Bürgermeister Ramon Pater Silva ebenfalls befreundet war.

Praktisch alle Gebäude wurden 1967 aus den Geldern des staatlichen Entwicklungsplans und dem 1968 gewährten staatlichen Baukredit sowie auch der Arbeit der staatlichen Maurerausbildungskurse Anfang der 70er Jahre erstellt. Seitdem wurde kaum mehr gebaut.

Es gab keine solide und langfristige Planung in Bemposta. Ein Finanzloch wurde gestopft, indem ein anderes aufgerissen wurde. Mit Werkstattgewinnen etwa wurde etwas anderes bezahlt, unbezahlte Materialrechnungen führten zum Lieferstopp, und die Werkstätten lagen wieder einmal still.

Die Zirkus-Gewinne „wurden in erster Linie durch Mißwirtschaft aufgebraucht“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 53), so daß der Zirkus sich wohl

etwa trug, aber nichts zu Bemposta beisteuerte. Auf Tourneen ging auch ihm häufig das Geld aus, so daß für die Weiterreise Spender gesucht werden mußten.

Eine wesentliche *Einnahme*-Quelle war anscheinend das schlichte Nicht-Bezahlen von Rechnungen, insbesondere durch den rasch weiterreisenden Zirkus im Ausland, wo man auch Gerichtsvorladungen ignorieren konnte. Die große Berühmtheit bürgte stets für die Kinderstadt und den Kinderzirkus und schützte sie[647]. Der von einem Priester geführte christliche Kinderzirkus erweckte allgemein Vertrauen und Hilfsbereitschaft. Ein Unternehmen, daß durch gerichtlich erzwungene Schuldeneintreibung Bemposta ruiniert hätte, wäre von der öffentlichen Meinung und der entsprechend informierten Presse voraussichtlich als herzloser, profitgieriger Kinderausbeuter verurteilt worden, der wegen lächerlicher ausstehender Beträge das weltweit bedeutendste und fortschrittlichste Erziehungsexperiment zerstören wolle. Niemand wünschte bislang solch schlechte Reklame.

Außerdem sorgte man auf Tourneen dafür, die Einnahmen unmittelbar selbst in die Hand zu bekommen, die Verbindlichkeiten aber auf den Namen von Unterstützern zu machen und später die Abrechnung zu verweigern. Die Organisatoren der beiden Deutschland-Tourneen haben darunter leiden müssen: Möbius verschuldete sich dabei hoch, der von Poschkamp für die Abwicklung der Deutschlandtournee gegründete *Freundeskreis Bemposta* mußte Konkurs anmelden (Poschkamp u. Schnyder 1985: 49 - 56, 95, 134, 178).

Ähnlich ging man auch mit den eigenen Beschäftigten um. Den - angeblich übertariflich entlohnten - Arbeitern und Angestellten schuldete Bemposta meist mehrere Löhne, was umso bitterer war, da die Einkommen lächerlich gering waren. Als die Elektrizitätsgesellschaft eine große Anzahl Werkzeugtaschen bestellte und wegen ausstehender Stromrechnungen Bempostas nicht bezahlte, ersetzte Bemposta dem Schuster, der alle Kosten zur Hälfte trug und vom Gewinn die Hälfte bekam, nicht einmal die Materialkosten. In der Umgebung verlor Bemposta so bald jeglichen Kredit (Poschkamp u. Schnyder: 19, 43, 53, 120, 129 f., 148, 158).

Die dauernden Geldsorgen und der permanente Zwang zur Improvisation fielen schon Möbius (1973: 23, 82) deutlich auf, gelegentlich müssten vermutlich private Spenden „besondere Engpässe überwinden helfen“ (ebd: 69). Auch Sana (1979: 41 - 43) erwähnte beiläufig die finanzielle Krise und zunehmende Verschuldung Bempostas, das von der Substanz lebe, aber infolge

647 Dies ist wohl ein wichtiger Grund für die haltlos übertriebenen und hochstaplerischen falschen Selbstdarstellungen Bempostas: Die erschwindelte Berühmtheit ließ sich in dringend benötigtes Geld verwandeln.

des hohen Wertes der Anlagen die Schwelle zum Bankrott noch nicht erreicht habe.

Wenn Spendenbitten vergeblich waren, Erbschaften ausblieben und dem Pater das Wasser bis zum Hals stand, sprangen seine Geschwister finanziell ein. Bemposta wurde so im Laufe der Zeit eine Art von Familienunternehmen der Familie Silva, die inzwischen das Familienvermögen in Bemposta investiert hat und auch alle Schlüsselpositionen besetzt hält. Sie haben offenbar kein gemeinsames Erziehungskonzept, und nur dem Pater selbst scheint die Kinderrepublik als solche am Herzen zu liegen.

Im Trägerverein ist der Pater Vorsitzender, sein Bruder, der Rechtsanwalt *Pocholo*[648] sein Stellvertreter und für wirtschaftliche Fragen zuständig. Dessen Ehefrau Alzira ist Lehrerin in Bemposta. Mutter Silva (Doña Maria Mendez Feijoo) war bis zu ihrem Tod 1982 die Kassiererin, der Vater starb schon vor der Gründung Bempostas. Die Schwester Maria Clara Jensen ist Direktorin der Schule Bempostas, kümmert sich aber mehr um ihre private Sprachschule und ist selten in Bemposta. Ihr Ehemann Magnus Jensen leitete die Druckerei Bempostas, solange sie die Druckerei Bempostas war. Lediglich die jüngste Schwester Marisol ist nicht in Bemposta beschäftigt: Sie war einmal dort Lehrerin, wurde aber auf Druck der (für wenige Jahre funktionierenden) Regierung Bempostas schließlich vom Pater entlassen und durch Alzira ersetzt.

Einige der zahlreichen Kinder der Silva-Geschwister besuchten die Schule Bempostas als Externschüler, nur wenige hatten mit Bemposta näher zu tun. Eine wesentliche Rolle spielte nur *Pocholos* ältester Sohn Joaco, der bedeutende Ämter in Bemposta innehatte und von der Familie wohl als Nachfolger des Paters vorgesehen war.

In der offiziellen Darstellung Bempostas verdienen die Kinder selbst mit Hilfe ihrer bestens florierenden Staatsindustrie den größten Teil des Geldes.

„Es sind nicht nur 50 Arbeiter und Angestellte und rund 50 Lehrer zu bezahlen, sondern die Schüler bekommen ebenfalls Gehälter.“ ... „Abgesehen von privaten Spenden, die vermutlich von Zeit zu Zeit besondere Engpässe überwinden helfen, muß die gesamte Haushaltssumme erwirtschaftet werden[649]. Die geringen staatlichen Unterstützungen (nur in Celanova!) spielen praktisch keine Rolle.“ (Möbius 1981: 68 f.)

---

648 Der ältere Bruder des Paters, José Manuel Silva, allgemein *Pocholo* genannt, ist Rechtsanwalt und Versicherungsagent, führt eine Kanzlei mit 6 Angestellten und ist in Bemposta insbesondere für wirtschaftliche Fragen zuständig.

649 „Nach neuesten Informationen werden zur Zeit jährlich 2,1 Millionen D-Mark benötigt, um den Haushalt der Ciudad und ihrer Nebenstellen abzudecken.“ [Originalfußnote bei Möbius 1973: 69]

Sana erwähnte auch, daß die Ausbilder und Lehrer weitgehend vom spanischen Staat bezahlt werden. Bei Poschkamp u. Schnyders (1985: 42 f.) Aufzählung der beschäftigten Erwachsenen sind es - mit Lehrern, aber ohne Zirkus - knapp 30.

Die behauptete überwiegende Selbstfinanzierung der Kinderstadt einschließlich der angeblich übertariflichen Angestelltengehälter durch die Arbeit der Kinder selbst ist bloße ideologische Erfindung.

23.2. Geschichte Bempostas

Jesus Cesar Silva Mendez entstammte der wohlhabenden und bedeutenden spanischen Zirkus (-Besitzer-) Familie Feijoo-Castilia. Er wurde **1933** oder **1934** in Orense geboren[650]. Als Neunjähriger sah er den Film[651] *„Boys' Town“* über Pater Flanagans Jungenstadt, der ihn tief beeindruckte. Als Theologiestudent sammelte Silva 15 meist 10 - 12jährige Jungen aus den Armenvierteln Orenses um sich und versprach ihnen eine Jungenstadt. Am 15.9.**1956**, kurz vor seiner Priesterweihe, gründete er mit ihnen die **Ciudad de los Muchachos** (=deutsch *Jungenstadt*, =englisch *Boys Town*)
und arbeitete selbst einige Zeit als Zirkus-Pfarrer im Circo Americana und Circo Price.

Die Jungenstadt war wohl zunächst ein Freizeitclub[652], der **1957** die spanische Hockey-Jugendmeisterschaft gewann. In Silvas Elternhaus in Orense gründeten die Jugendlichen - mit Einverständnis ihrer Eltern - eine rasch wachsende **Wohngemeinschaft** und erwarben durch Lumpensammeln, Tombolas von gespendeten Gegenständen und vor allem mit Geldern der Familie Silva im Jahre **1958** das **Weingut** *Ben Posta*[653] (‚gut gelegen‘). Dem lokalen Dialekt entsprechend wird Be**n**posta häufig Be**m**posta genannt und geschrieben.

Zunächst lebten die Jungen im Weinbauernhaus (später Rathaus) und in eilig besorgten Zelten und betrieben Weinbau und industrielle Hühnerzucht, während in den frei werden Räumen in Orense Werkstätten entstanden.

---

650 Silva wurde geboren am 25.01.1933 (Möbius 1981: 15) oder 25.01.1934 (Sana 1979: 27). Sein Bruder Pocholo ist etwa 3 Jahre älter. Etliche Angaben habe ich aus den Büchern von Möbius und Sana übernommen, obwohl insbesondere bei Möbius vieles widersprüchlich, gegensätzlich und falsch geschildert wird. Die Richtigkeit der Angaben kann ich oft nicht beurteilen.

651 Vgl. Kapitel 21.

652 Silva begann also ebenfalls, ähnlich wie George und Lane, mit Boys' Club- Arbeit.

653 Es ist 14 oder 15 Hektar groß und liegt 7 km südlich von Orense.

Noch im Jahr 1958 wurde ein gigantischer und seither anscheinend unveränderter **Bebauungsplan**[654] festgelegt. Nach einigen Jahre zogen die Werkstätten nach Bemposta um, an ihrem Platz entstand die Druckerei, der Swimmingpool und der Jugendclub der Kinderrepublik in Orense.

1959 wurde ein eingetragener **Verein** unter Leitung des Paters Jesus Silva (Vorsitz) und seines Bruders *Pocholo* (Stellvertreter) gegründet.

Im Juli **1964** gründete Silva eine **Zirkusschule** und ein **Zirkusorchester** und übernahm im selben Jahr auch die Klosterruine San Pedro de Rocas, wo sich Jungen auf das *Große Abenteuer*[655] vorbereiten, das seit Mitte der 60er Jahre durchgeführt wurde.

1966 hatte der **Kinderzirkus Premiere** und ging danach auf seine erste **Auslandstournee**[656]. Während dieser Tournee wurde wegen Streitigkeiten gleich zweimal der Agent gewechselt.

---

654 Der Bebauungsplan der Architekten Gil und Sanchez ist auf den bei Möbius (1981: 82) abgebildeten bempostanischen Geldscheinen zu sehen.

655 Das *Große Abenteuer* (gran aventura) ist „eine Reihe von Bewährungsproben, die, an ein Noviziat eines katholischen Priesters erinnernd, der Verinnerlichung der Ideologie und Mystik Bempostas dienen." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 56)

656 Im Januar **1966** (Sana 1979: 35) oder Sommer 1966 (Poschkamp u. Schnyder 1985: 49) begann der **Kinderzirkus** mit einer von der Feijoo-Familie organisierten erfolgreichen einmonatigen *Zirkuspremiere* in Barcelona mit anschließender Tournee durch *Spanien* und *Portugal*. Im Sommer *1967* unternahm der Zirkus eine erfolgreiche Tournee durch *Nordspanien*, bei der Silva schon damit begonnen haben soll, trotz guter Einnahmen Schulden zu machen und diese dann nicht zu begleichen (Poschkamp u. Schnyder 1985: 49). *1968* trat der Zirkus im Circo Price in *Madrid* auf (Möbius 1981: 132 hält dies für die Premiere) und besuchte dabei auch den Diktator Franco. Im gleichen Jahr unternahm der Zirkus auch eine miserable Tournee durch *Südspanien*. Aus *verschiedenen Gründen* platzte der erste Auslandsvertrag (Portugal scheint nicht als Auslandsvertrag zu zählen) des Zirkus, man wechselte die Agentur, doch der neue Agent verabschiedete sich bereits in Amiens, so daß auch diese Tournee platze, der Zirkus nicht weiterreisen konnte und in *Frankreich* festsaß. Der spanische Informations- und Tourismusminister schickte Werbematerial, die Zeitung France Soir verhalf zu neuen Auftrittsmöglichkeiten, so daß Weihnachten *1969* 6 Wochen lang die erfolgreiche Auslandspremiere im Grand Palais in Paris stattfand (Sana 1979: 35). Nach Möbius (1981: 134) ereignet sich diese Premiere erst *1970*. *1971* und *1972* wurden *Deutschland*, *Schweiz*, *Österreich* und die *BeNeLux-Länder* besucht.

Nach einem Zirkusgastspiel in Brüssel wurde im Dezember *1971* dort mit 15 Jungen die **Nación de Muchachos** gegründet (Möbius 1981: 33; nach Sana 1979: 32 erfolgte die Gründung bereits **1966** durch Umbenennung der Ciudad).

Im Frühjahr *1972* bereist der Zirkus dann 10 Wochen lang *Deutschland* (Hamburg Berlin Düsseldorf). Diese Tournee wurde von Eberhard Möbius vom Hamburger Theater für Kinder organisiert und begleitet. Im Herbst und Winter *1973/1974* reiste der Zirkus durch die *USA* und *Mexico*, dann *1975/76* durch *Japan*, *Australien*, *China*, *Indonesien*, *Malaysia*, *Korea*, *Thailand*, und *1977/78* durch *Spanien* und *Südamerika*: *Brasilien*, *Venezuela*, *Puerto Rico*, *Kolumbien*, und gastierte danach 1978 - 1979 nacheinander in *Osteuropa*, *Rußland*, *Argentinien* und *Brasilien*.

Der Sozialpädagoge Peter Poschkamp organisierte eine Zirkustournee in *Deutschland* für *1983*.

Am 30.4.**1966** wurde die **1959** als e. V. gegründete **Association Ciudad de los Muchachos** mit ihrer Satzung als eingetragener Verein zur Betreuung bedürftiger Jugendlicher staatlich **anerkannt**. Der **Vorstand** bestand aus (Poschkamp u. Schnyder 1985: 47):

– dem Präsidenten (Pater Silva), der den Verein vertritt, über das Vermögen verfügt und bei Patt den Ausschlag gibt,
– dem ihn vertretenden Vizepräsidenten,
– dem Sekretär,
– der Kassiererin (Pater Silvas Mutter Doña Maria, gestorben 1982), und
– zwei Beisitzern.

Eine **Gruppe von** knapp zwanzig (im Durchschnitt etwa 22jährigen) **Muchachos**, die auch die Regierung bildete, **übernahm** neben dem Pater und seiner Mutter die übrigen Vorstands- und anderen **wichtigen** **Ämter** (Poschkamp u. Schnyder 1985: 50).

Ebenfalls **1966** wurde die *Jungenstadt* (Ciudad de los Muchachos) in *Jungen-Nation* (Nación de Muchachos) umbenannt, was Sana (1979: 32) mit neuen Bemposta-Gemeinschaften im In- und Ausland und mit der Abgrenzung gegen die *in anderem Geist* gegründeten neuen Jungenstädte in Salamanca, Valladolid und Sevilla begründete. Nach Möbius (1981: 33) wurde die *Nación de Muchachos* im Dezember *1971* bei einem Zirkusgastspiel in Brüssel durch 15 Jungen gegründet.

Im Sommer **1967** unternahm der Zirkus eine erfolgreiche Tournee durch Nordspanien, bei der Silva schon damit begonnen haben soll, trotz guter Einnahmen Schulden zu machen und diese dann nicht zu begleichen (Poschkamp u. Schnyder 1985: 49). Im September **1967** (oder nach Möbius (1981: 29) bereits 1962) übernahm Bemposta die Schule in Celanova, die auch eine gutausgebaute Schreinerei besaß. Angeblich mußte Bemposta elf Zwölftel der Kosten zuschießen (Möbius 1981: 29). Es könne allerdings auch umgekehrt gewesen sein:

> „1975 verliert Bemposta diese Schule aber wieder. Wahrscheinlich, weil die dafür zur Verfügung gestellten Mittel zweckentfremdet wurden.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 50).

Ebenfalls **1967** entstanden auch die beiden großen modernen **Gebäudekomplexe** (Schulräume, Schlafräume, Freizeiträume, Selbstbedienungsrestaurant und Werkstatthallen). Sie wurden finanziert mit Geldern des staatlichen **spanischen Entwicklungsplans**, ebenso wie auch die beiden **Chalets**, einige **kleinere Gebäude** am Hauptplatz und die Anfangsarbeiten für das **Hotel**.

Am 17.7.**1968** wurde Bemposta **staatlich anerkannt** als gemischte Wohlfahrtsorganisation (d. h. schulische, geistige und materielle Betreuung).

Auf Vorschlag des Erziehungsministers Palasi (mit dem Silva befreundet war und der Bemposta oft besuchte) erklärt Diktator Franco am 16.8.**1969**, die Bauvorhaben Bempostas seien von *sozialem Interesse* (Poschkamp u. Schnyder 1985: 48). Dies bewirkte **Steuervergünstigung** und - wieder durch Vermittlung des Erziehungsministers - die Gewährung eines zuvor abgelehnten **staatlichen Baukredits** von 120 Mio. Pesetas, von denen aber wegen fehlender Bauprojekte nur 20 Mio. faktisch ausgezahlt wurden, und zwar für die nochmals fakturierten Chalets (Poschkamp u. Schnyder 1985: 50).

Der spanische Informations- und Tourismusminister Iribarne Fraga, der mächtigste Mann nach Franco, ermöglichte **Anfang der siebziger Jahre** einen **Kredit** für den Bau des (nie ganz fertiggestellten) **Hotel**s. Die davon auch planlos gekauften **Großbäckerei-Maschinen** konnten nicht ausgelastet werden und wurden bald stillgelegt. Zu dieser Zeit wurden auch die bislang **letzten Gebäude gebaut**, mit billigen Mitteln: Maurerlehrlinge der in Bemposta stattfindenden staatlichen ***PPO*-Berufsbildungskurse** übten unter Anleitung ihrer Lehrmeister an Bemposta-Gebäuden. Daneben arbeiteten 3 - 4 angestellte Maurer, die von billigen Hilfsarbeitern und Muchachos unterstützt wurden. Schließlich baute die Stadt Orense (unter dem mit Silva befreundeten Bürgermeister Ramon) die **Straßen** Bempostas.

Im Frühjahr **1972** unternahm der Kinderzirkus eine zehnwöchige **Deutschlandtournee** (Hamburg Berlin Düsseldorf), welche von Eberhard Möbius vom Hamburger Theater für Kinder organisiert und begleitet wurde. Im Juli **1972** reisten Möbius und seine Frau für 4 Wochen nach Bemposta und allen Nebenstellen, um das **1973** erschienene Bemposta-Buch zu schreiben.

1968 - 1972 bestand eine teilweise Selbstregierung durch Gruppen erwachsener Muchachos, die erst als Jugendliche nach Bemposta gekommen waren, zusammen mit Pater Silva. An der Wende von den 60er zu den 70er Jahren begann diese Führungsspitze sich **aufzulösen**: ihre inzwischen 20 - 25jährigen Mitglieder suchten nach längerfristigen individuellen Lebensperspektiven, Bemposta konnte aber nur die Rolle des christlich-revolutionären Märtyrers bieten, der ohne Einkommen unter miserablen Bedingungen unter der geistigen Führung des Paters lebt. Jedes Aussteigen daraus wertete Silva als Verrat. In die freiwerdenden Vorstandsstellen des Trägervereins setzte er Familienmitglieder (sein Bruder Pocholo wurde Vizepräsident) oder ihm auf

Dauer verpflichtete Personen der alten Führungsspitze[657] ein, denen er so Lebensperspektive, Gehalt und Karriere in Bemposta bot. Möbius mag 1972 also gerade noch die letzten Reste einer funktionierenden Selbstverwaltung erlebt haben (Poschkamp u. Schnyder 1985: 51 f., 111).

Am 8.4.**1973** besuchte Silva das einzige Mal **Boys Town**. Seit **1973** bestand die Regierung Bempostas aus nachgerückten jüngeren Jugendlichen, die seit ihrer Kindheit in Bemposta lebten, in Silva ihre Vaterfigur sahen, und gegenüber Verein und Familie Silva keinerlei Autorität mehr besaßen. Pater Silva nutzte dies so aus, daß seit spätestens **1974** die Regierung zu seiner **Manipuliermasse** wurde. Bis 1974 begleitete *Pocholo* Silva den Zirkus, danach blieb er in Orense und der Pater reiste.

Im November **1975 endete die Franco-Zeit**. Seitdem gab es **Erzieher nur noch für die kleinen Kinder**, nicht mehr für ältere Jugendliche. Ebenfalls **1975** verlor Bemposta die Schule Celanova wieder.

Seit Ostern **1978** lebte der Medizinstudent Urs **Schnyder** ein Jahr lang als erwachsener Muchacho und Englischlehrer in Bemposta, das er schon von früheren Aufenthalten her kannte. Im März 1979 kandidiert er zum Minister für öffentliche Ordnung. Auch später machte er viele Besuche in Bemposta und unterhielt gute Kontakte zu vielen Ex-Muchachos. Im September **1978** wurden die **Löhne** für die Jugendlichen sowie die eigene **Währung** für den internen Gebrauch **abgeschafft**, die Währung ist seitdem eine bloße Touristenattraktion (Poschkamp u. Schnyder 1985: 23). Seit dem 12.12.**1978** wurde von Externschülern **Schulgeld** erhoben, das aber auch durch Nachmittagsarbeit abgegolten werden konnte.

Am 30.9.1976 wiederholte Sana auf Bitten den in Orense gehaltenen Vortrag *Der Sinn des Lebens* in Bemposta. Zwei Jahre später (also 1978) wurde er vom Verlag gebeten, zu bereits vorhandenen Fotos des Buches einen Text zu schreiben. Das **Buch wurde 1979 fertig**.

Im September **1981 erschien eine Neuauflage** des Buches von Möbius, ergänzt um ein enthusiastisches Vorwort und ein angehängtes Kapitel (im alten Stil) über die Entwicklung der letzten zehn Jahre, das sich offenbar auf Berichte aus zweiter Hand stützt.

1982 starb Pater Silvas Mutter, Doña Maria Mendez Feijoo. Seitdem sprach Pater Silva von der Verlegung der Kinderstadt nach Madrid.

Nachdem der Sozialpädagoge Peter Poschkamp eine **Deutschlandtournee** der Folkloregruppe der Bemposta-Einrichtung aus Kolumbien organisiert hatte, bat Silva ihn um die Organisation der Zirkustournee in Deutschland für **1983**. Das Buch von Poschkamp und Schnyder erschien **1985**.

[657] Solche angestellten Ex-Muchachos waren der *Industrieboß* Viana, dem die Werkstätten Bempostas unterstanden, und der Verwalter Milocho.

Als wesentliche Punkte zur Geschichte Bempostas bleibt also festzuhalten:

Acht Jahre nach Geländekauf und Bebauungsplanung 1958 begann 1966 mit der Anerkennung des Vereins, der Besetzung wichtiger Posten durch Jugendliche und der Premiere des Kinderzirkus eine **kurze Blütezeit** bis etwa zum Anfang der 70er Jahre[658], in der sämtliche Gebäude entstanden sowie die Schule Celanova übernommen wurde. In der Zeit von 1968 bis 1972 funktionierte eine teilweise **Selbstregierung** durch bereits erwachsene (!) *Jungen*. Hierzu gibt es aber keine detaillierten Auskünfte.

Anfang der 1970er Jahre begann dann die **Niedergangsphase**, etwa auf der Grenze steht die Deutschlandtournee 1972 mit dem nachfolgenden Möbius-Buch. Ab 1973 bestand die Regierung aus nicht durchsetzungsfähigen nachgerückten Jüngeren. 1975 brachte den Tod Francos, die Abschaffung der Erzieher für Ältere und den Verlust Celanovas, und 1978 wurden Löhne und Währung abgeschafft.

Seit Ende der Franco-Diktatur lebt Bemposta offenbar von der Substanz und wurde zum Familienunternehmen der Familie Silva. Mündlichen Informationen zufolge hält der Niedergang bis in die Gegenwart weiter an, wobei der Verkauf von Gebäuden begonnen haben soll.

23.3. Selbstregierungs- und Wirtschaftssystem

23.3.1. Die Selbstdarstellung Bempostas

Folgt man der offiziellen Darstellung, so scheint die Jugend-Selbstregierung Bempostas eine der radikalsten und bestfunktionierenden überhaupt zu sein: allein die Vollversammlung entscheidet über Entlassungen und Einstellungen bzw. Aufnahme eines jedes Arbeiters, Lehrers und Werkstattleiters, eines jedes Kindes und Jugendlichen. Sogar die Mitarbeiter des ehrenamtlichen Beraterstabes Pater Silvas müssen das Vertrauen der Jungen besitzen (Möbius 1981: 74, 86, 122).

Freiwilliger Entschluß und Genehmigung der Eltern sind die einzige Aufnahmebedingungen für die 4 - 15jährig eintretenden Jugendlichen. Sie können die Stadt ebenso frei wieder verlassen (Möbius 1981: 120).

„Die Regierung genießt absolute Autorität. Ihre Beschlüsse und Anordnungen sind bindend für alle. Weder Lehrer noch Meister in den Werkstätten, nicht einmal Padre

658 Dies ist (vielleicht nicht ganz zufällig?) etwa die Zeit der Studentenbewegung.

Silva, können Entscheidungen fällen, die nicht mit dem Bürgermeister abgesprochen sind. Nur die Vollversammlung hat das Recht, gegen Beschlüsse des Bürgermeisters zu opponieren und bei schlechter Amtsführung den Bürgermeister oder einzelne Deputierte abzuwählen.“ (Möbius 1981: 87, ähnlich 104)

Die Jugendlichen geben sich selbst ihre Gesetze:

„Heute ist das Gesetzbuch der Muchachos ein wirkliches kleines Buch geworden, hergestellt - natürlich - in der eigenen Druckerei.“ (Möbius 1981: 107)

„Die Rechtsprechung der Kinderrepublik kennt keine Strafen für den Gesetzesbrecher. Die Muchachos gehen davon aus, daß jede Tat ihre Ursachen und Gründe hat und daß Rache der Gesellschaft den Gesetzesbrecher nicht ändern kann. Aus diesem Grund haben sie das Konzept der ‚Strafe‘ durch das Konzept der ‚Hilfen‘ ersetzt.“ (Möbius 1981: 110)

„Aus der direkten Verwaltung der Republik der Kinder hat sich Silva vorsichtig zurückgezogen, um den Jungen ein Höchstmaß an Selbstverwaltung einzuräumen. Verantwortlich für die Republik ist zur Zeit Emilio Cid Cortizo, der Präsident. Er ist lange Zeit Silvas Sekretär gewesen, war mit 17 Jahren der erste Direktor des Zirkus und damit gleichzeitig jüngster Zirkusdirektor der Welt. Er hat die Verfügung über das nicht unbeträchtliche Budget des Staates und entscheidet gemeinsam mit seinen jugendlichen Finanzexperten über den Haushaltplan.“ (Möbius 1981: 43 - 44)

Das sind nach Möbius (1973: 69) immerhin 2,1 Millionen DM jährlich.

Die Kinder und Jugendlichen beherrschen Demokratie und Verwaltung weitaus besser als Erwachsene es tun:

„In einer halben Stunde hat diese jugendliche Versammlung mehr erledigt als ein Berufsparlament in mehreren Tagen. Die herkömmlichen Parlamente sind von Parteilichkeit, destruktivem Geist und Selbstdarstellung beherrscht. Die Versammlung von Benposta zeichnet sich durch Bescheidenheit und Kooperationsgeist aus. Dort herrscht Eitelkeit, hier Brüderlichkeit.“ (Sana 1979: 39).

„Von Autorität halten Silva und die Muchachos nichts, von der Selbstbestimmung der Kinder um so mehr. Entscheidend dafür ist, daß sie so früh wie möglich wirtschaftliche Unabhängigkeit erreichen. Die Kinder sollen nicht im Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern aufwachsen, sondern auch der traditionell sehr mächtigen Familienhierarchie selbstbewußt gegenübertreten.“ ... „Schüler und Lehrer (sind) sozial und wirtschaftlich gleichgestellt“ (Möbius 1981: 45).

„Man sieht, daß die Regierung funktioniert und daß die Autorität der gewählten Vertreter voll anerkannt ist.

Erstaunlich, welches Arbeitspensum in der Vollversammlung in einer Stunde erledigt wird.“ (Möbius 1981: 84)

„Die Erfahrung in Bemposta hat gezeigt, daß Kinder sehr wohl ihre eigenen Dinge regeln können. Man muß sie nur lassen.“ (Möbius 1981: 103)

Staatsaufbau und Regierungssystem werden von den verschiedenen Autoren sehr unterschiedlich beschrieben. Das muß nicht nur an den Autoren liegen, vermutlich ist der Staatsaufbau Bempostas unklar und schwerlich exakt beschreibbar.

Im Folgenden wird vor allem die formale Seite der Gliederung und Regierung Bempostas zu beschreiben versucht. Daß diese formale Selbstregierungsstruktur nur in den Jahren 1968 - 1972 überhaupt funktionierte, bleibt dabei zunächst unberücksichtigt, ebenso die etwas unterschiedliche Entstehungszeit der Beschreibungen.

23.3.2. Staatsaufbau nach Möbius

Offiziell besteht der **Kinderstaat**, die **Nación de Muchachos** oder **Nación de los Muchachos** oder **Nación Joven** aus mehreren Städten oder[659] Dörfern, außerdem den Außenstationen.

Der Nación steht der **Präsident** vor. Seine Amtszeit beträgt 2 Jahre. Wie dieser Präsident in sein Amt gelangt, bleibt ebenso unklar wie seine Aufgaben, außer daß er über ein Kabinett aus acht Fachministern *verfügt*.

Die einzelnen Städte wählen jeweils ihre **Bürgermeister**, die nach mehrwöchigem Wahlkampf aus freien und geheimen Wahlen hervorgehen. Den Bürgermeistern steht ein Beraterteam von Deputierten *zur Seite*. Der Bürgermeister beruft seine Regierungsmannschaft. Bürgermeister und Deputierte können von der Vollversammlung abgewählt werden.

Die **Fachminister** werden ebenso wie der Bürgermeister von der Vollversammlung gewählt. Es gibt Fachminister für:

- **Unterricht**, zuständig für Einteilung der Schulklassen, Koordination des polytechnischen Unterrichts (=Lehre), Belegung der Wohnräume, Kontakt zu Studenten, Unterhalt des Büros in Madrid,
- **Staatsbürgerliche Fragen**, zuständig für Wahlen und Beförderungen.
- **Öffentliche Ordnung**, zuständig für Polizei, Zoll, Ausweise und Volkszählung,
- **Hygiene und Gesundheit**, zuständig für Erste Hilfe, Krankenstation und Reinigung,
- **Versorgung**, zuständig für Einkauf, Supermarkt, Küche, Bäckerei, Cafeteria, Bar und Restaurant,

659 Die vier (bzw. früher mit Celanova fünf) *Städte*: sind: das *Bemposta Capital* der Jugendlichen, die *Kinderchalets*, das *Ferienlager* (wohl nur in den Ferien) und die mobile *Zirkusstadt*.
Bei Möbius (1981: 84) werden diese fünf Städte abwechselnd mal *Städte* und mal *Distrikte* genannt, beides also gleichgesetzt.
Nach Poschkamp u. Schnyder (1985: 26) ist die Hauptstadt *Bemposta Capital* in drei Dörfer eingeteilt: das *Kinderhaus* (Aldea Infantil) für 6 - 12jährige, das *Jugenddorf* (Pueblo Joven) für 12 - 15jährige und das *Dorf der Großen* (Pueblo Mayores) für die 14 - 28jährigen. Hier zählen die Chalets der Kinder also nicht als eigene Stadt, sondern als ein Dorf der Hauptstadt.

– **Industrie**, zuständig für Produktionsplanung und Verkauf, für Werkstätten, Bau, Erhaltung und Reparatur von Anlagen, Gebäuden und Fahrzeugen,
– **Finanzen**, zuständig für Bank, Staatshaushalt und Finanzverwaltung,
– **diverse** Tätigkeiten, zuständig für Veranstaltungen, Ferien, Sport, Erholung und Künstlerisches.

„Die Vollversammlung ist von Anfang an das wichtigste Entscheidungsgremium der Muchachos, vergleichbar mit dem Parlament eines Erwachsenen-Staates. In der **Vollversammlung** werden alle Einzel- und Gemeinschaftsprobleme diskutiert, der Bürgermeister und die Fachminister gewählt und Aufgaben delegiert." (Möbius 1981: 20 - 22)

Möbius beschrieb kurz eine dieser täglichen Vollversammlungen, wobei die „Teilnahme Gemeinschaftsarbeit und somit Pflicht" für alle ist. „Der Jüngste ist vier", und auch einige Lehrer nahmen teil (Möbius 1981: 80).

Nach einer Probezeit als eine Art Besucher wird man als Einwohner aufgenommen. Ehrenbürger oder **Bürger** ist ein ehrenhalber an besonders verdiente Einwohner verliehener Titel, Bürger erhalten ein orangefarbenes Halstuch, einen Paß und haben doppeltes Stimmrecht sowie als einzige das passive Wahlrecht.

Möbius Darstellung ist widersprüchlich und unklar. Einmal gibt es in Bemposta 2 separate, von Bürgermeistern geleitete *Städte*, die er aber auch *Distrikte* nennt, unter dem Dach der vom *Präsidenten* geleiteten *Nación*. In der Beschreibung sind dann aber beide Ebenen seltsam und untrennbar vermischt und wird ununterschieden von *der Regierung* gesprochen, die mal vom Präsidenten, mal vom Bürgermeister geleitet wird. Manchmal hat *der* (welcher?) Bürgermeister (nicht der Präsident?) die allerhöchste Autorität in Bemposta, leitet die tägliche Vollversammlung (die dann aber auch für die Vorschulkinder der *anderen* Stadt zuständig ist) gemeinsam mit *seinen* Fachministern, (die aber vom *Präsident* für die *Nación* berufen sind)... Unklar bleibt auch, ob *Deputierte*, *Minister* und *Regierung* dasselbe sind, und falls ja, ob sie *ernannt* oder *gewählt* werden.

Je sechs Jungen bilden eine **Gruppe**, die vom **Gruppensprecher** vertreten wird.

„Will ein Junge selbst in der Versammlung reden, muß er die Sprecherlaubnis schriftlich beim Bürgermeister einholen. Das Recht in der Diskussion zu sprechen, bleibt unberührt" (Möbius 1981: 87)

Silva, sein Bruder und ihr erwachsenes Team (der *Rat*) beraten nur:

„die Arbeit ist ehrenamtlich und nimmt keinerlei Einfluß auf die inneren Angelegenheiten des Staates." ... „All diese Tätigkeiten werden von Jungen ausgeübt, die

den in den einzelnen Abteilungen mitarbeitenden Erwachsenen gegenüber weisungsberechtigt sind.“ (Möbius 1981: 86)

23.3.3. *Staatsaufbau nach Sana*

Sana (1979: 37 - 39) beschrieb eine ganz andere Regierungsweise. Seine Beschreibung zeichnet sich ebenfalls durch großen Begriffsaufwand und unklare, ständig wechselnde Bezeichnungen und häufig fehlende Funktionsangaben aus[660]. Nach Sana gibt es ebenfalls die **Nación**, doch ist Bemposta *eine* **Stadt**, nicht zwei.

An mindestens zwei Abenden wöchentlich findet die je etwa eine Dreiviertelstunde, manchmal auch stundenlang tagende **Vollversammlung** (Generalversammlung, Bürgerversammlung) statt, die stets mit einem Gebet beginnt. Am Vorstandstisch in der Mitte sitzen Bürgermeister und Protokollführer (=*Generalsekretär*?). Hier werden die Vorkommnisse der letzten Tage in Bemposta, aber auch die politische Weltlage diskutiert, auch versäumte Pflichten einzelner Bürger verhandelt.

Die Bürgermeisterei (=**Regierung**?) ist die höchste Exekutive. Der **Bürgermeister** wird in allgemeinen Wahlen auf 2 Jahre gewählt (Wiederwahl möglich) und ernennt dann seine Regierung, wobei ein **Deputiertenrat** und die Vollversammlung ein Vetorecht besitzen.

„Die Regierung im engeren Sinne besteht aus dem Bürgermeister, einem Generalsekretär und den Trägern folgender Delegationen: soziale Wohlfahrt, Finanzen, Information und Kultur, Bürgergeist, Zusammenleben und Harmonie, Arbeit, junges Volk und Kinderdorf. Die Finanzdelegation besitzt einen Wirtschaftsausschuß, der vom Bürgermeister, dem Generalsekretär und dem Finanzdeputierten gebildet wird.

Weiter gibt es folgende Abteilungen: Lehrkörper, Presse, Außenkontakt, Bibliothek, Schule, Rundfunk und Fernsehen Benposta, Fremdenführerkörper, Korrespondenz, Post. Die Arbeitsdelegation besteht aus folgenden Abteilungen: Industrie, Schreinerei, Keramik, Schusterwerkstatt, Schlosserei, Bürgerdienste, Küche, Essensräume, Ofix (Tellerwäscherei und Küche), Bau, Landwirtschaft. Die Zusammenleben- und Harmonie-Delegation besitzt eine Abteilung von Ordnungshütern, die die Aufgabe haben, dafür zu sorgen, daß alles reibungslos verläuft und keine Auseinandersetzungen oder Zwischenfälle in Benposta stattfinden. Neben dieser Aufsichts-Funktion obliegen der Delegation Zusammenleben und Harmonie noch folgende Abteilungen: Zoll, Abgeordnete, Volkszählung, Sanktionen, Visa und Paßabteilung.

---

660 Die eigentlichen Funktionen bleiben ungenannt: Was tut ein Sekretär, eine Distriktsversammlung, ein Deputierter, der Bürgerrat? Redet die Vollversammlung nur, oder fasst sie irgendwelche Beschlüsse? Welche Kompetenzen hat die Regierung? Was tut ein Ausschuß einer Delegation? Sind die *Abteilungen* der Delegationen wirkliche Abteilungen mit weiteren Beschäftigten, oder nur eine Auflistung von unterschiedlichen Aufgaben einer Person?

Zu der Finanzdelegation gehören die Abteilungen Bank, Supermarkt, Zahlungen, Verpflegung und Einkauf, Cafe, Fiadeiro (Club) und Läden.

Das Generalsekretariat umfasst folgende Aktivitäten: Versammlungsprotokolle, Regierungsprotokolle, Generalarchiv, Sekretärsverbindungen, Botschaften von Benposta, Benposta-Madrid, Benposta-Columbien, Benposta-Santo Domingo. Es gibt drei verschiedene Stufen von Benpostanern: Vorbürger, Bürgeranwärter und Vollbürger. Die erste Kategorie gilt für Neuankömmlinge in Benposta, die zweite für diejenigen, die schon eine gewisse Zeit in der Gemeinschaft leben und die dritte für die, die schon voll integriert sind. Die Vollbürger bekommen einen Paß, der sie als solche akkreditiert.“ (Sana 1979: 38)

Der zusätzliche **Bürgerrat** besteht aus verdienten Bürgern Bempostas, diese „üben eine Beratungs- und Orientierungsfunktion aus“ (Sana 1979: 38) und fungieren als Senat, eine Art *Zweite Kammer*.

„Tritt ein grober Verstoß ein, findet eine Gerichtsverhandlung statt. Das Tribunal übergibt dann sein Urteil an die Generalversammlung, die das letzte Wort hat. Die maximalen Strafen für gravierende Verstöße sind entweder die vorläufige Verbannung oder der endgültige Ausschluß.“ (Sana 1979: 49). Wie das Tribunal zustandekommt, wer es bildet, wird nirgends erwähnt.

Die Stadt ist in Verwaltungs**distrikte** untergliedert, die jeweils eigene Distriktsversammlungen abhalten, einen (gewählten?) *Sekretär* sowie einen (gewählten?) *Abgeordneten* zum Parlament, dem **Deputiertenrat** (=*Abgeordnetenrat*) besitzen. Dieser Rat hat 15 - 20 Abgeordneten und einen von ihnen gewähltem Ratsvorsitzenden.

Sana (1979: 46) erwähnt auch die Ideologie bzw. die *Ideale* Bempostas, und daß viele sie nicht in ausreichendem Maße teilen.

23.3.4. Staatsaufbau nach Poschkamp und Schnyder

Die Regierungssystem-Beschreibungen von Sana und von Poschkamp u. Schnyder decken sich weitgehend. Der eine *Orientierungsfunktion* (?) ausübende Bürgerrat wird von Poschkamp u. Schnyder nicht erwähnt.

Der Staat besteht ebenfalls aus **drei Städte**n, nämlich der Hauptstadt **Bemposta** Capital, der **Zirkus**stadt sowie **Bogotá** / Kolumbien). Die Hauptstadt Bemposta ist eingeteilt in drei **Dörfer** mit je eigenem Bürgermeister und eigener Regierung.

– Im **Dorf der Kleinen** (Aldea Infantil) im Kinder-Chalet (28 Jungen 5 Mädchen) mit der Lehrerin und Erzieherin Maria ist das Regierungssystem unter Leitung Marias eine Art Spiel ohne wirkliche Entscheidungsbefugnisse. Die Lehrerin fällt die Entscheidungen oder muß sie zumindest

genehmigen. Minister sind *Helfer* für bestimmte Aufgaben, und in der Versammlung werden die Meinungen der Kinder zumindest gehört.

- Das **Dorf der Jüngeren** (Pueblo Joven) besteht aus 35 12 - 15jährigen Jungen (kein Mädchen), die dem 17jährigen Vistas unterstehen[661] und ist in vier Distrikte (=vier Schlafräume im Schuppen) eingeteilt. Zwar sind die *Jüngeren* alle noch Schüler, doch jeder verliert pro Woche einen Schultag für Arbeiten in den Betrieben. Rechnet man den obligatorischen Dienst-Tag mit, beträgt die Abwesenheit in der Schule fast 40 Prozent.

  Die Mitglieder der **Regierung** sind größer und kompetenter als die Kinder. Der 17jährige Vistas tritt als Vertreter der *Jüngeren* Altersgruppe auf und übt eine nicht genauer beschriebene Kontrolle aus.

  Der **Residenzminister** muß darauf achten, daß tagsüber niemand die Schlafräume betritt, damit diese länger intakt bleiben.

  Der **Sanitätsminister** muß darauf achten, daß niemand ungewaschen schlafen geht, was in den fenster- und lichtlosen Schuppen kaum durchführbar ist.

  Der **Minister für öffentliche Ordnung** bestraft Ordnungswidrigkeiten und muß jedes Verlassen Bempostas genehmigen. Seine drei Helfer helfen ihm bei der Aufsicht und Zurechtweisung. Die **Strafen** haben kaum einen direkten Bezug zur Tat, und Diskussionen über Vergehen und Strafen haben nie pädagogischen Charakter, fragen nie nach Gründen und Verhinderung, sondern werden nur juristisch zur Überführung des Täters geführt, der wirksame Ausreden sucht. Moraldiskussionen kommen nie auf.

  Der **Bekleidungsminister** organisiert das Wäschewaschen und achtet darauf, daß alle ordentlich gekleidet sind. Die meisten aber waschen selbst, weil die Wäscherei zwei Wochen braucht.

  Der **Gesinnungsminister** lehrt, die *Idee Bemposta* zu kennen und zu lieben.

  Der **Sportminister** verwaltet die Sportutensilien.

  Früher, als noch Löhne gezahlt wurden, gab es auch einen **Finanzminister**.

- Das **Dorf der Älteren** (Pueblo Mayores) besteht aus 56 14 - 28jährigen, davon 7 Frauen. Die obere Altersgrenze geht also um zehn Jahre über das traditionelle Ende des Jugendalters hinaus. Die meisten wohnen im Hotelrohbau, die Frauen im Frauenchalet. Die Regierung wohnt separat im *Distrikt der ‚Vorbildlichen'*. Die Regierung des Älteren-Dorfes und die der Gesamtstadt sind offenbar identisch, die Älteren verwalten die Gesamtstadt und erhalten deren Dienstleistungen auch für die jüngeren Bewohner aufrecht. Die beiden anderen Dörfer sind mit je einem Vertreter (oft Maria und Vistas) in der dreimal wöchentlich tagenden Vollversammlung im speziellen Versammlungssaal des Älterendorfes vertreten. Die Anwesen-

661 Woher dieser 17jährige sein Amt hat bleibt unklar.

heit hier ist (vermutlich für die Älteren) obligatorisch, die Jüngeren sind zumindest eingeladen. Bei der Bürgermeisterwahl der Älteren (*der* Bürgermeisterwahl schlechthin) waren die Jüngeren ebenfalls stimmberechtigt, die Kinder aber erst nach langem Feilschen. Der Bürgermeister ernennt dann seine Minister und auch den Parlamentspräsidenten.
Das **Finanzministerium** aus bereits erwachsenen Muchachos besorgt gemeinsam mit den Angestellten die Buchführung, ohne irgendwelche Verfügungsgewalt über Gelder zu haben. Der Finanzminister ist zuständig für Bar, Diskothek und Laden (*Supermarkt*), Bank und Post.
Ein **Ministerium für Öffentlichkeitsarbeit und Information** gibt es sowohl in Bemposta wie auch im Zirkus. In Bemposta ist es zuständig für die Touristenführer, die *Zollbeamten*, die Touristen für 60 Pesetas eine Eintrittskarte (*Visum*) verkaufen, für die Lautsprecher- und die Videoanlage (*Radio Television Bemposta*), die Bibliothek (ein fast bücherloser Raum zum Nachsitzen und Hausaufgaben machen) sowie - rein theoretisch - auch für den gesamte Schulbetrieb.
Der **Residenz- und Gesundheitsminister** verwaltet den Schlüssel zu den Duschen, die Krankenstation (die im wesentlichen vom erwachsenen Sanitäter betrieben wurde), weist Neulingen die Zimmer zu, wo sie sich aus den herumliegenden Bettgestellteilen und Matratzen etc. selbst einen Schlafplatz einrichten. Er hat in jedem Hotelstockwerk einen Vertreter, der auf Sauberkeit zumindest im Flur achten soll. Außerdem untersteht ihm der **Wassermeister**, der für die beiden noch funktionierenden Brunnen zuständig ist, der dritte Brunnen bei der Tankstelle ist durch Wäschewaschen und Öl verschmutzt.
Der **Minister für öffentliche Ordnung** ist ein Polizei- und Justizminister **mit Bestrafungsrecht**, der sich später **umbenannte in *Minister für Harmonie und Zusammenleben***. Er erteilt den Älteren auch die Genehmigung zum Verlassen der Stadt.
Der **Arbeitsminister** teilt die Arbeiten ein. Jeder Muchacho muß 5 Wochentage arbeiten (auch die Schule und das Regieren sind Arbeit) und einen halben Tag am Wochenende. Er organisiert auch das obligatorische *Dienstjahr* für die länger in Bemposta bleibenden Jugendlichen, die vormittags die Betriebe aufrechterhalten.
Der **Gesinnungsminister** ist für alle Ideologiefragen zuständig.
Der **Freizeitminister** organisiert Freizeitbeschäftigungen.
Der **Zirkusminister** sorgt für die Verpflegung der in Orense übenden Zirkusschüler.

Die einzelnen Dörfer sind wiederum in *Distrikte* unterteilt, das sind Wohngemeinschaften oder Schlafräume mit je ca. 7 - 10 Personen, die gleichzeitig als eine Art Familienersatz fungieren. Sie halten allwöchentlich Distrikts-

versammlung ab und haben einen (gewähltem?), Sekretär und einen Distriktsabgeordneten als Vertreter (d. h. Sprecher) in der Dorfversammlung.

23.3.5. Wirtschaftssystem nach Möbius

Nach der von Möbius übernommenen offiziellen Darstellung Bempostas erlernen alle Jugendlichen parallel zur Schule in den Werkstätten ein Handwerk, mindestens bis zur Gesellenprüfung, aber „viele machen auch ihre Meisterprüfung." (Möbius 1981: 105)

Das Wirtschaftssystem scheint das der George Junior Republic noch zu übertreffen: Die Jugendlichen selbst stellen die Erwachsenen an und bezahlen sie auch mit selbsterwirtschaftetem Geld. In Bemposta werden die Ausbilder und die angeblich 50 Lehrer vom jugendlichen Minister bezahlt und sind an deren Weisungen gebunden. Und abgesehen von kleineren Subventionen und einigen Schulden lebt die Republik von den Produkten, die sie selbst herstellt und vom Zirkus und kann es sich sogar leisten, 68 ihrer in Außengruppen lebenden Studenten wirtschaftlich zu unterstützen (Möbius 1981: 92, 97, 105, 106). „Da die Muchachos über Tarif bezahlen, verlangen sie auch einen entsprechenden Arbeitseinsatz" von ihren angestellten Erwachsenen (Möbius 1981: 93), die Vollversammlung führte für sie Stechuhren ein.

Nicht nur Werkstattarbeit, auch Schulbesuch wird im Stundenlohn bezahlt. „Wer schwänzt, muß fasten." (Möbius 1981: 103) Vom Einkommen müssen die Essenskarte und die Schlafkarte für die nächste Woche gekauft werden, Kleidung wird kostenlos gewaschen und instandgehalten. Übrig bleibt ein Taschengeld, dessen Höhe sich (wie, bleibt unklar) nach dem Alter staffelt, ein 18jähriger erhält ca. 300 Coronas (45 DM) Taschengeld wöchentlich. Die eigene Währung der Kinderrepublik sind die in der spanischen Münze gedruckten Coronas[662], die in der Bank der Republik gegen Pesetas getauscht werden können.

Ein Neuankömmling muß sich zuerst selbst (notfalls auf Kredit) im Supermarkt eine Matratze kaufen (Möbius 1981: 91).

Unterricht:	392	
Arbeiten im öffentlichen Dienst:	+ 20	
	412	
Sozialabgaben	- 49	
Auszahlung:	= 363	Coronas (=1089 Pesetas = 54 DM)

Beispiel einer Wochenabrechnung für einen 16jährigen(Möbius 1981: 90).

[662] 1 Corona = 3 Pesetas = (in 1973) 15 Pf.

23.3.6. Schule

Möbius und Sana präsentieren die Schule Bempostas als eine weitestgehend von der jugendlichen Selbstregierung beherrschte perfekte und radikale reformpädagogische Alternativschule: Die Lehrer sind Kameraden, werden allein in Wissensfragen als Autorität anerkannt und sind lediglich Berater, deren Sachverstand von den Schülern herangezogen wird. Eine Leistungsbewertung in Form von Zensuren, Klassenarbeiten und Prüfungen findet nicht statt, es gibt nur eine jährliche gesprächsweise Gesamtbeurteilung der Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die staatlich vorgeschriebenen Zeugnisse. Die Leistungen sind gut oder überdurchschnittlich. Die Disziplin in der Klasse ist allein Sache der Selbstregierung, welche Störenfriede vom Unterricht ausschließt, was einen empfindlichen Verdienstausfall bedeutet. Denn Schulbesuch wird ebenso im Stundenlohn bezahlt wie andere Arbeit. Disziplinprobleme gib es nicht. (Möbius 1981: 96 - 103, Sana 1979: 43 f.)

„Die Lehrer sollen nicht Widersacher sein, Zuchtmeister, denen die Schüler unterworfen sind. Auch nicht Vorbilder, denen die Schüler nacheifern.

Es kommt alles darauf an, die Entscheidungsfreiheit der Kinder möglichst wenig einzuschränken, damit die spontane Fähigkeit zur kreativen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft im Sinne einer schrittweisen Veränderung nicht erlahmt.“ ... „Die Erwachsenenwelt, wie sie ist, hat ja eben keinen Vorbildcharakter, sondern soll von innen her reformiert werden.“ (Möbius 1981: 96)

„Die Erziehung der Muchachos, die in erster Linie eine Selbsterziehung auf ein Ziel ohne Vorbild hin ist, kennt keine Ferien wie die Schule.“ ... „Die fünfzig dort tätigen Lehrer sind Angestellte der Kinderrepublik. Sie werden etwas schlechter bezahlt als die Lehrkräfte an den anderen spanischen Schulen.“ (Möbius 1981: 97)

„Der Direktor amtiert also nicht allein im Auftrag der Muchachos, sondern ist doch immer ein wenig der Statthalter des anderen, des spanischen Staates. Als jedoch einer der Direktoren nach zwei Jahren zufriedenstellender Tätigkeit das traditionelle Autoritätsgehabe hervorkehren wollte, traten die Muchachos in den Schulstreik und erzwangen so die Abberufung des nicht mehr akzeptierten Beamten.“ (Möbius 1981: 98)

Der Beschreibung von Poschkamp u. Schnyder (1985: 64 - 73, 94, 112) nach ist die Schule zwar zweifellos etwas liberaler als in Spanien üblich. Manche Lehrer werden geduzt und die Klassen sind klein, weil selbstfinanzierte unausgebildete Zusatzlehrer eingestellt wurden. Die Schule ist aber alles andere als anti-autoritär oder selbstregiert. Gelegentlich gibt es dort auch Ohrfeigen. Der Unterricht zielt oft noch auf Auswendiglernen statt Verstehen, die Leistungen sind deutlich unterdurchschnittlich, obwohl die Noten (wegen höherer, vom Heim einbehaltener Stipendien und besserer Außendarstellung) gern angehoben werden.

Die Schule setzt den allgemeinen Schwindel fort: es gibt Zeugnis-Noten für Jugendliche, die die Schule gar nicht besuchen und für Fächer, die gar nicht gelehrt werden. Bei den Schulinspektoren werden blankgeputzte Abstellräume als Klassenräume ausgegeben und ein *Sprachlabor* mit Trennwänden, aber ohne elektrische Einrichtungen vorgewiesen. Andere Einrichtungen scheinen frei erfunden bzw. existieren lediglich als *Idee*.

Seit der Demokratisierung Spaniens wird das öffentliche Schulwesen seriöser und progressiver betrieben, wodurch Bemposta als relativ progressives Internat relativ unbedeutender wurde, zumal da bei der hohen Jugendarbeitslosigkeit die bloßen Papier-Zeugnisse Bempostas ohne entsprechende Kenntnisse entwertet wurden.

23.4. Pädagogik, Ideologie und Selbstverwaltungspraxis

Das wirkliche Leben in Bemposta hat mit der offiziellen Beschreibung kaum etwas gemein. Undurchführbare oder fehlende Regeln, Desorganisation, Rechtlosigkeit, Willkür und Erwachseneneingriffe sind für die Situation in Bemposta typisch. Im Kapitel 23.4. werden nun die von Poschkamp u. Schnyder (1985) gegebenen kritischen Beschreibungen zur Ideologie sowie zur Erziehungs- und Selbstverwaltungspraxis zusammengefasst und interpretiert.

Da Bemposta für Neuankömmlinge vor allem Internatsschule ist, bestimmt über **Aufnahme** oder Nichtaufnahme in Bemposta faktisch der Prorektor (in Vertretung der nur formalen Schulleiterin), wobei er sich mit dem Bürgermeister bespricht oder auch nicht.

Eine Verfassung existiert ebensowenig wie feste Ge- und Verbote oder Regeln. Auch das angeblich in der eigenen Druckerei verlegte Gesetzbuch existiert nicht. Die Kompetenzen der einzelnen Selbstregierungs-Organe sind nirgends festgelegt, das Gericht urteilt ohne Grundlage von Fall zu Fall, wobei es (der Haltung der Pädagogen genau entsprechend) rein juristisch-repressiv vorgeht und kaum an Umerziehung, Resozialisierung und Besserung, sondern nur an harte Abschreckungsstrafen denkt. Wichtig sind nicht Rechtstreue oder Moral, sondern Geschick beim Sich-herausreden. Allerdings werden die Beschlüsse und Urteile meist nicht ausgeführt.

Die eigene Währung war stets in eine in Pesetas rücktauschbare *A-Serie* für Touristen und eine nicht rücktauschbare *B-Serie* für Bempostabewohner gespalten. So waren Zirkusmitglieder oft mangels Devisen nicht in der Lage, während der monatelangen Auslandstourneen etwas von den Ländern zu

sehen. Einige Regierungen Bempostas kämpften vergeblich für allgemeines Umtauschrecht.

„Dann kam es hin und wieder vor, daß von einem Tag auf den anderen die im Umlauf befindlichen Coronas als ungültig erklärt wurden. Das war bitter für diejenigen, die etwas gespart hatten. Wenn man länger dabei ist, gewöhnt man sich an diese Tricks. Aber wir hatten kleine Kinder dabei“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 151).

Seit September 1978 sind für die Jugendlichen Währung und Löhne abgeschafft, Währung und Bank sind bloße Touristenattraktion geworden.

Angestellte und Lehrer werden von den Geschwistern Silva bzw. in deren Sinne von ihren Beauftragten angestellt, wobei die Jugendlichen kein Mitspracherecht haben. Ebenso werden so alle wirtschaftlichen Dinge ohne die Jugendlichen geregelt. Auch die Angestellten können lediglich den Willen der Silvas ausführen. Qualifizierte Arbeit in den Werkstätten (soweit diese noch geöffnet sind) leisten nur die erwachsenen Angestellten. Eine wirkliche Berufsausbildung findet dort nicht statt.

Starke Regierungen, vor allem die Bürgermeister, weniger die Minister, haben in inneren Angelegenheiten ein gewisses Mitspracherecht, können und wollen aber gegen den Willen des Paters und seiner Geschwister nichts entscheiden. Regierungsmitglieder können nur linientreue Jugendliche werden, die wissen und wollen, was der Pater will, und sich entsprechend verhalten. Der Pater befiehlt nicht, er teilt gegebenenfalls der Regierung seine Wünsche mit, und die Regierung versucht dann, auch unpopuläre Maßnahmen gegenüber den Jugendlichen durchzusetzen, während der Pater scheinbar unbeteiligt zusieht. Die Regierung führt vor allem die Pläne des Paters aus. Wenn sie falsch entschieden hatte, revidierte der Pater (oder eher noch: die einsichtige Regierung) nachträglich die Entscheidung.

Die Vollversammlung wird allgemein nur als folgenloses Spiel betrachtet, ein Rollenspiel, bei dem man die Maske des linientreuen Bempostaners aufsetzt und für kurze Zeit seine Theaterrolle spielt. Entscheidungen fällt - auch auf der Vollversammlung - die Regierung und teilt sie dann dem Volk mit. Meinungen werden hier nicht diskutiert, sondern nur auf ihre Übereinstimmung mit der unanzweifelbaren Ideologie befragt. Die Vollversammlung ist unbeliebte Pflichtübung, denn die Ineffektivität der Diskussionen dort ist allen klar.

Wie die Selbstbestimmung der Jugendlichen in der alltäglichen Realität aussieht, soll anhand der Beschreibungen eines Wahlkampfes und der zur Aufklärung eines Diebstahls angewandten Methoden beispielhaft verdeutlicht werden.

23.4.1. Wahlkampf

„Das Amt des Bürgermeisters ist in Bemposta das einzige, das durch eine Volkswahl besetzt wird. Eine solche Wahl ist ein Höhepunkt, ja ein Fest im Leben Bempostas. Es gab aber auch viele Bürgermeister, die in Krisenzeiten vom Cura selbst eingesetzt wurden und nicht vom Souverain in dieses Amt gehoben wurden." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 82)

Über die Bürgermeisterwahl vom **6.12.1975** hatten etliche Journalisten berichtet, sie wurde später auch im spanischen Fernsehen übertragenen.

„Bartholomé, der schon vorher als vom Cura eingesetzter Bürgermeister amtiert hatte, gewann die Wahl im zweiten Gang mit einhundertzwei Stimmen gegen sechsundsiebzig für Gil." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 86)

Poschkamp u. Schnyder (1985: 82 - 85) berichteten auch von der Bürgermeisterwahl im **März 1979** in Bemposta, bei der Urs Schnyder vom Bürgermeisterkandidaten Tato als Ministerkandidat für öffentliche Ordnung aufgestellt war. Wahlleiter war der amtierende Gesinnungsminister und Neffe des Paters, Joaco Silva.

„Bereits an der nächsten Vollversammlung ist auch Pocholo da und sagt, daß drei Kandidaten zu wenig seien, es müßten wenigstens vier sein. Darauf wird schleunigst ein vierter, auch noch häufig genannter Kandidat aufgestellt. Pocholo gibt uns noch Anweisung, wie in Bemposta gewählt wird. Er vergleicht das bempostanische Verfahren mit dem der USA. In Bemposta spiele aber das kapitalistische Geld keine Rolle, dafür werde großer Wert auf ‚Reinheit in bempostanischer Ideologie' gelegt. Wir sollen diese Tatsache bei der Gestaltung der Kampagne und der Wahl berücksichtigen." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 82 f.)

Die Kandidaten und ihre Anhängerschaft kopierten den überall üblichen Wahlkampfstil durch Plakate wie ‚Dario ist der Beste', ‚Stimme auch Du für Amelia' etc. Amelia wurde von Pocholos Gattin Alzira Silva stark unterstützt und schien auch in deren Namen zu sprechen. Die Programme forderten in sehr allgemein gehaltenen Formulierungen eine bessere Verwirklichung der Bemposta-Ideologie, teilweise auch ihre bessere Erzwingung durch Kontrolle und Strafe.

Kandidat Dario kündigte an, gegen diejenigen zu kämpfen, die an Bemposta nicht persönlich und ideologisch teilnehmen, und deshalb auch außerhalb Bempostas wohnen (also: Erwachsene sind!).

„Pocholo kommt, wie üblich in seiner Cadillac-Limusine und mit rassigem Fahrstil am nächsten Abend in Bemposta angebraust. Er heißt die Regierung sofort eine Versammlung einzuberufen, in der er Dario wegen des Punktes zwölf heftigst attackiert. Dario erwidert, daß er mit den genannten ‚Leuten' nicht ihn, sondern den Industrieboß Viana gemeint habe." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 84)

Die Abstimmungsprinzipien liegen offenbar nicht fest, insbesondere das Stimmrecht der Kleinen war umstritten und wurde nach heißer Diskussion der Kinder (unter Leitung Marias) mit dem Gesinnungsminister und Wahlleiter, der höchstens einigen von ihm selbst als *verantwortungsbewußt* ermittelten Kindern das Wahlrecht geben wollte, erstritten. Schließlich erhielten alle Kleinen durch die Abstimmung der Vollversammlung das Wahlrecht. Für Urs Schnyder war das nach fast einem Jahr Aufenthalt in Bemposta die erste Abstimmung in einer Vollversammlung überhaupt. Die *Regierung* (!) gewährte auch einigen Erwachsenen das Wahlrecht, so wie sie auch bestimmten ausgewählten Bürgern das Wahlrecht bei der Wahl der Regierung gewähren und anderen verweigern wollte.

Als zwei der vier Kandidaten klare Favoriten waren, schimpfte Pocholo erneut darüber, daß die restlichen Kandidaten nicht mehr unterstützt würden! Schließlich siegte Dario, doch als er nach 14 Tagen keine Besserung der Zustände in Bemposta sah, trat er resigniert zurück. Die alte (ursprünglich zurückgetretene) Regierung übernahm offenbar formlos und ohne Wahl wieder das Amt.

23.4.2. Versuch der Aufklärung eines Diebstahls

„Es gab Zeiten, in denen in Bemposta Muchachos patroullierten, die einen Helm mit der Aufschrift ‚P' wie Polizei trugen. Ihr Vorbild war die franquistische Polizei. Eine Zeit lang hatten wir in Bemposta gar einen Geheimdienst, der subversive Elemente im Volk aufzuspüren hatte." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 124)

Nach dem zweiten großen Gelddiebstahl innerhalb weniger Wochen veranstaltete die Regierung Bempostas im November 1978 eine großangelegte Razzia in allen Unterkünften. Am nächsten Morgen war Appell in der Versammlungshalle, wo der erwachsene Verwalter Milocho verkündete, daß nun solange eine Dauerversammlung abgehalten werde, bis der Dieb gefunden sei. Nur zum Essen und Schlafen wurde die Versammlung unterbrochen. Die Regierung stellte eine knüppelbewaffnete Polizeitruppe zur Abriegelung des Korridors auf und zog sich dann zum Verhör der vierzehn Hauptverdächtigen zurück.

„Das Klima ist jetzt äußerst repressiv. In der Kantine muß man in einer geraden Einerkolonne anstehen, ansonsten kriegt man Schläge. Als ich meine kleine Streudose Salz aus der Hosentasche ziehe und sie wie gewohnt auf das Tablett stelle, will sie der eigens ernannte Kantinenchef konfiszieren: ‚Das geht nicht'. Warum, weiß er selber nicht. Da ich mir das nicht bieten lasse, will er den Vorfall der Regierung melden. Fünf Minuten später hat er aber das Ganze bereits wieder vergessen. Jeder verdächtigt jetzt jeden. Wer sich nicht völlig konform verhält, gilt sofort als der

Dieb... Kurz bevor wir uns in der Asamblea wiedertreffen, schreien zwei Wächter plötzlich: ‚Wir haben den Dieb‘. Sie schleppen den heulenden Blanco zum Polizeiminister, nicht ohne mit den Stöcken auf ihn zu schlagen. Blanco hat sich unbemerkt aus dem erlaubten Korridor entfernt und ist beim Zurückkommen aber erwischt worden. Schluchzend erklärt er, die 36.000 Peseten nicht gestohlen zu haben. Er hatte nur die Notdurft verrichtet, was durch Inspektion der angegebenen Ecke hinter dem Chalet verifiziert werden kann.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 87, Auslassungspunkte im Original)

Es herrschte Pogromstimmung. Auch beim Verhör wurde geschlagen und mit nicht vorhandenen Schuld-Beweisen gedroht. Am Nachmittag ging die Versammlung weiter, dort wurden zwei Hauptverdächtige auch öffentlich von der Regierung verhört, wobei die meisten Teilnehmer (nicht der Minister!) sie von vornherein als schuldig und ihre Antworten als Lüge betrachteten. Leute, die selber täglich Zigaretten kauften, sahen darin bei einem der Verdächtigen auf einmal ein Verbrechen gegen Bemposta. Am nächsten Morgen wurde den pünktlich und beinahe vollzählig auf die Versammlung Wartenden eine Verschiebung des Beginns um eineinhalb Stunden mitgeteilt, weil die Regierungsmitglieder noch schliefen. Auch Pocholos Gattin Alzira, die Lehrerin in Bemposta war, kam in die Versammlung:

„‚In Bemposta herrscht Vandalismus. Man sollte Euch alle hungern lassen, bis der Dieb gefunden ist‘, votiert sie und geht anschließend mit ihren Zwillingen wieder nach Hause.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 87)

Am Nachmittag durfte Urs Schnyder sich wieder frei bewegen, weil der Minister ihn nicht verdächtigte. Die Dauerversammlung ging auch am Abend weiter.

„Am nächsten Morgen kommt Pocholo. Während der Bürgermeister klassenweise Appell macht, schaut er zum Fenster hinaus und brüllt dann urplötzlich, daß alles ineffizient sei und er für solche Spiele keine Zeit habe.“ Er beschimpfte die Jugendlichen und ihre Regierung: „Meine Mutter weint täglich, weil hier nichts, aber auch wirklich nichts funktioniert. Ihr aber dankt all unsere Anstrengungen, indem Ihr das Gegenteil davon lebt, was Bemposta sein soll. Nur gerade im Infantil findet bempostanisches Leben statt, weil sich dort Maria von früh bis spät abrackert. Selbst Schwule, ja wirklich Schwule gibt es unter Euch. Es ist ja logisch, daß unter solchen Umständen hier nichts funktioniert. Nicht das Volk müsste verhört werden, sondern die Führung“. (Poschkamp u. Schnyder 1985: 88)

Am Abend wurden auf Forderung der Versammlung schließlich auch zwei Minister, die aus ihren Zimmern geholt werden mußten, verhört. Mit Razzia und Verhören wurde zwar eine Menge kleiner Delikte aufgeklärt, der Dieb der 36.000 Peseten aber nicht gefunden. Nach einer knappen Woche wurde deshalb „beschlossen, daß jeder innerhalb von vierzehn Tagen dreihundert-

fünfundzwanzig Peseten bezahlen müsse." Nur 11 Leute bezahlten, um die anderen kümmerte sich niemand.

Einige Zeit später verkündete der Gesinnungsminister Joaco Silva in Absprache mit Pocholo, daß die Hauptverdächtigen des Diebstahls als *antirevolutionäre, deseducative, antikommunitäre Elemente* Bemposta verlassen müssten. Eine kurze Opposition gegen den grundlosen Hinauswurf verlief im Sande (Poschkamp u. Schnyder 1985: 91). Von Hinauswürfen auch durch den Pater und Pocholo aufgrund bloßer Verdächtigungen und Gerüchte wurde noch mehrfach berichtet.

23.4.3. Die Pädagogen Bempostas

Pater Silva wird - im Gegensatz zu seiner konservativen katholischen Kirche - als modern, sozialkritisch und rebellisch geschildert. Den Jugendlichen[663] schien er zunächst eine Art Heiliger und Idol zu sein, ein reiner Mensch, echter Revolutionär, eine unantastbare unanzweifelbare Autorität und Vaterfigur, der beste aller möglichen Väter. Aufgrund seiner geistigen Überlegenheit folgten ihm die Kinder und glaubten, er habe immer recht.

Dies änderte sich regelmäßig, wenn Bempostaner im Jugendalter begannen, selber zu denken, kritische Fragen zu stellen, wenn sie merkten, daß die Umwelt und die Erwachsenen außerhalb Bempostas nicht nur aus üblen Kinderfeinden, Feinden Bempostas, Feinden des Paters und Scharlatanen besteht, wie der Pater behauptete, und sie vom Pater auf ihre Fragen dann keine befriedigenden Antworten erhielten.

Dann zeigte sich die andere Seite des Paters: Er wird beschrieben als verrückter Fanatiker, der *krank im Kopf* ist, als Zirkus-Mann, der von einer Rolle in die nächste schlüpft, als illusionistischer Träumer, der nicht aus Erfahrung lernen will, der nur seinen persönlichen Narzißmus, Größenwahn, seine Eitelkeit, Herrschsucht und Überheblichkeit befriedigen will, als Hochstapler, der stets wortreich die Fakten zu seinen eigenen Gunsten verdreht, dem seine *Idee Bemposta* über alles geht, auch über die Realität, und dem für *sein* (!) Bemposta alle Mittel heilig sind. Ein Mann, der Kinder nur als *Bempostaner* sieht, als von ihm zu formende Träger seiner Ideologie und nicht als Individuen mit eigener Persönlichkeit. Der die Kinder und sonstige Anhänger unselbständig hält und faktisch die absolute Unterwerfung unter seine geistige Führung fordert, ein Mann, dessen Absolutheitsanspruch es nicht erträgt, daß andere von ihm unabhängig sind, der nie bereit ist, die Persönlichkeit anderer Menschen zu akzeptieren und zu respektieren, der

663 Vgl. hierzu die Interviews mit ehemaligen Bempostanern bei Poschkamp u. Schnyder (1985: 117 - 152).

Kritik stets als Verrat an seiner Person und an Bemposta auffasst und darauf mit Hinauswurf reagiert, der selbst aber extrem unzuverlässig und zu jedem Vertrauensbruch fähig ist, der lügt, Geld unterschlägt, bisherige Freunde willkürlich hinauswirft oder gefasste Beschlüsse eigenmächtig abändert und ignoriert.

Zwar lehrt der Pater die Kinder theoretisch, für ein revolutionäres Ideal zu kämpfen, doch beim ersten praktischen Versuch verbietet er ihnen jegliche Selbständigkeit. Wer bleiben will, darf ihm nicht widersprechen. Wer anderer Meinung ist, wird hinausgeworfen.

Für viele Jugendliche brach eine Welt zusammen, als sie die andere Seite des Paters kennenlernten.

„Die Rechte, die man uns immer versprochen hat, existieren eigentlich nur mündlich. Wer nicht bereit ist, sich völlig dem Cura unterzuordnen und deshalb Bemposta verlassen will, erlebt die Hölle. Das ist etwas, was mich jetzt stark verletzt hat, bei meinem Austritt. Pater Silva hat uns immer gesagt, Bemposta sei unser Zuhause und er unser Vater. Wenn Du dann aber erwachsen wirst, läßt er Dich nicht wegziehen. Er beleidigt Dich, kritisiert Dich und macht Dich physisch und praktisch fertig, wo immer er nur kann.“ (Fernando Vasquez Rodriguez, der als Kind und Jugendlicher 10 Jahre in Bemposta lebte, in Poschkamp u. Schnyder 1985: 152)

Pater Silva befasst sich vor allem mit ideologischen und sozialen Fragen. Er provozierte und schockierte liebend gern und rhetorisch perfekt mit verbalradikalen Äußerungen, z. B. mit seiner Sympathie für den Sozialismus im Ostblock (in Franco-Spanien!), ohne diese Sympathie jedoch in praktisches Verhalten umzusetzen. Seine Vorstellungen passen keineswegs stimmig zusammen. Kritische ältere Jugendliche nahmen dem Pater auch die offenkundige Privilegierung der Silva-Kinder übel.

Eine - mehrfach angebotene - Unterstützung durch professionelle Pädagogen, die seine persönliche Herrschaft und die Herrschaft seiner Ideologie beendet hätte, hat Silva stets abgelehnt.

Der Pater ist als Leiter des Kinderzirkus viel abwesend, und in dieser Zeit leitet sein Bruder und Vertreter Pocholo die Kinderstadt. Im Gegensatz zum umfassend geachteten und geliebten Pater wird Pocholo nur gefürchtet. Er wird als autoritär, diktatorisch, sehr aggressiv, aufbrausend, drohend, angsteinflößend, häufig schimpfend, beschimpfend und fluchend, als grob, persönlich beleidigend, als egoistisch beschrieben. Er gilt als lediglich wirtschaftlich motiviert, das Wohlergehen der Kinder und die Ideologie scheinen ihn nicht zu interessieren.

So wird die Kinderrepublik - einfach aufgrund finanzieller und familiärer Zusammenhänge - faktisch meistens von einer pädagogisch unfähigen und uninteressierten Person geleitet, die den Kindern Angst einflößt, als willkürlich, überheblich und vor allem am Geld interessiert beschrieben wird.

Diese Leitung geschieht nebenberuflich, neben seiner Tätigkeit als Versicherungsagent und Anwalt mit großer Kanzlei.

Die Schuldirektorin in Bemposta, seine Schwester Maria Clara, ist die zweite wichtige pädagogische Leiterin Bempostas. Sie wird als stärker an ihrer privaten Sprachschule in Orense interessiert und meist ebenfalls abwesend geschildert.

Die *Erziehung* ist zufällig, planlos, konzeptlos und inkonsequent, schwankt zwischen Vernachlässigung und autoritären Eingriffen. Die Vernachlässigung und die mangelnde Sorge um das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen kann dann mit *Selbstverwaltung* bemäntelt werden[664] : damit, daß diese Aufgaben großzügig den Kindern selbst überlassen bleiben, die sie dann - angeblich - auch in idealer Form meistern.

Seit dem Ende der Franco-Zeit (also seit November **1975**) gab es Erzieher nur noch für die kleinen Kinder, nicht mehr für ältere Jugendliche. Die Jugendlichen blieben so sich selbst überlassen.

Am besten betreut sind die Kleinen: sie werden nicht vernachlässigt, denn *ihre* Erzieherin Maria *sorgt* für sie, wenn auch gelegentlich etwas autoritär.

23.4.4. Ideologie, Gesinnungskurse und Gesinnungsgerichte

Die Bemposta-Ideologie[665] des Pater Silva spielt eine sehr große und verheerende Rolle. Diese Ideologie wird gelehrt, eingeübt, abgeprüft und sanktioniert.

„Die Religion und Denkweise Bempostas ist das Christentum, genauer gesagt der Katholizismus, das scholastische, philosophisch idealistische Weltbild.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 58)

„Nach ca. drei Monaten Bewährungszeit wird der Neuling ideologisch von zwei Regierungsmitgliedern geprüft.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 61 f.)

Gelegentlich hält der Gesinnungsminister, vor allem aber Pater Silva selbst, Gesinnungs- und Ideologiekurse ab. In diesen Kursen wird erst die (richtige) Ideologie erläutert und erklärt, dann werden Aufsatzthemen zu zentralen Fragen gestellt. Jeder kennt bereits die richtigen formelhaften Antworten, jeder muß seinen Aufsatz öffentlich verlesen. Fehlerhafte Meinungen wer-

---

664 Selbstverwaltungsansätze sind weniger Erziehungskonzept als Notlösung: „Wenn die Muchachos weniger kontrolliert sind, so deshalb, weil verantwortungsbewußte und qualifizierte Erwachsene fehlen. Jeder in Bemposta wünscht sich, daß es mehr Marias gäbe, ist doch das Kinderchalet der einzige Ort, wo die Erziehung einigermaßen funktioniert.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 110)

665 Vgl. zur Ideologie Poschkamp u. Schnyder (1985: 56 - 64, 89 - 91).

den hart kritisiert, solange, bis der Schuldige sich freiwillig zur wahren Lehre bekennt. Wer sich offen und hartnäckig widersetzt, muß Bemposta im Streit verlassen. Kaum jemand widerspricht ein zweites Mal.

Das Große Abenteuer[666] ist eine freiwillige Veranstaltung für die enger mit dem Pater verbundenen Jungen, die größtenteils aus solchen monatelangen Ideologiekursen im abgelegenen Kloster San Pedro de Rocas besteht, mit Mönchsleben, der Steigerung der Ideologiekurse und Gerichten über die Gesinnung. Darüber hinausgehende (geplante) Stationen fielen in der Regel aus. Das *große Abenteuer* endet mit der Ernennung zum Ehrenbürger. Für diese (Ehren-) Bürgerschaft, die erst das passive Wahlrecht gibt, ist der Ideologiekurs mit Prüfung sowie ein Treueid auf die Ideologie die Voraussetzung. Auch innerhalb der Regierungsmannschaft werden Gesinnungsgerichte (bzw. *brüderliche Gespräche zur Erkennung eigener Fehler*) abgehalten.

Der nach dem Pater strikteste gläubigste Anhänger, Hauptvertreter und Demagoge der Ideologie war sein Neffe **Joaco** Silva, Pocholos und Alziras ältester Sohn, welcher als einziges Mitglied der jüngeren Generation der Familie Silva bedeutende Ämter in Bemposta innehatte und von der Familie wohl als Nachfolger des Paters vorgesehen war, weshalb er von den Jugendlichen häufig als *Herrensohn* und verlängerter Arm seiner Eltern angesehen wurde. Er sah die allgemeine Krise Bempostas durch einen Mangel an bempostanischer Gesinnung und durch den Einfluß der bösen Außenwelt bedingt. Als Gesinnungsminister leitete er die Verhöre bei Diebstählen, organisierte aber auch die *brüderlichen Gespräche zur Erkennung eigener Fehler* der Regierungsmitglieder. Ansonsten schien selbst der Regierung, die nur aus linientreuen Bempostanern bestehen konnte, die Ideologie eigentlich egal zu sein.

Obwohl der Pater geachtet und geliebt wird, breitet sich bei seiner Ankunft (nach Zirkustourneen) Furcht unter den Kindern aus: Playboyfotos, Pornohefte, verbotene Bücher (Nietzsche) und Glücksspiele verschwinden. Denn Pater Silva hält Ideologiekurse und ein nichtöffentliches Gericht über *unbempostanische Elemente* die für ihre Ordnungsübertretungen, mangelnde Einsatzfreude, Diebstähle, Homosexualität etc. den Hinauswurf verdient haben. Silva selbst leitet das Verhör, bei dem sich neben geschickter Argumentation besonders der *totale Kniefall* vor der Ideologie Bempostas und vor seiner Person günstig auswirken, jegliche Kritik aber dabei sehr gefährlich ist.

---

666 Das *Große Abenteuer* ist „eine Reihe von Bewährungsproben, die, an ein Noviziat eines katholischen Priesters erinnernd, der Verinnerlichung der Ideologie und Mystik Bempostas dienen." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 56)

„Jeder will wissen, daß der andere hinausgeschmissen werden soll. In einem solchen ‚Gericht' sitzt der Angeklagte der gesamten Regierung gegenüber. Von der Regierung werden ihm Vorwürfe gemacht, zu denen er Stellung zu nehmen hat. Gegen die müsse man geschickt argumentieren, wurde mir von Hinausgeschmissenen erzählt. Die Regierung stellt reine Verdachtsmomente (z. B. man habe Marihuana geraucht), als erwiesene Tatsachen hin. Dabei würde sie sich auf angebliche Geständnisse von Mittätern berufen." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 45)

Der Pater hat weder seine Ideologie noch seine pädagogischen Methoden genau fixiert. Alles bleibt mündlich, vage und jederzeit *anders* interpretierbar. Dies fiel im Prinzip schon Möbius auf:

„Schlagworte, die ‚sein System' charakterisieren und klassifizieren, lehnt er ab. Schubladen, denen man zum Beispiel ‚antiautoritäre Erziehung' oder ähnliches aufkleben könnte, mag er nicht." (Möbius 1981: 44 f.)

Konkret geschildert und kritisiert wird die Ideologie erst bei Poschkamp u. Schnyder (1985: 56 - 64, 89 - 91). Grundlage dieser Beschreibungen waren vielmonatige Aufenthalte in Bemposta, Gespräche mit dem Pater sowie viele Diskussionen mit langjährigen, linientreuen und oft führenden Bempostanern, die meistens auch das *Große Abenteuer* absolviert hatten.

„Die von mir geschilderte Struktur und Hierarchie Bempostas ist nirgends schriftlich festgelegt. Um Bemposta ‚dynamisch zu halten', wie der Cura sagt, ist er gegen jegliches Definieren und Festlegen von Rechten, Pflichten und Kompetenzen. Auch die angeblich fixe Ideologie will er nicht verbindlich niederschreiben. Intern sind einzig die elf Gesetze Bempostas maßgebend, die der Cura zusammen mit den ersten Muchachos ausgearbeitet hat" (Poschkamp u. Schnyder 1985: 46).

„Es gibt keine garantierten Rechte und auch keine schriftlich formulierten Pflichten. Selbst die ‚Rechtsprechung' kennt keine standardisierten Grundlagen. Der Cura nennt das ‚dynamische Justiz'." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 60).

Zu den ganz wenigen schriftlichen Dokumenten zählen die **Elf Gesetze** und die **Zwanzig Thesen**. Die für alle Zweigstellen gültigen ‚Elf Gesetze' des Gründungsjahres waren der Anfang der Bemposta-Gesetzgebung. Sie sind eher ethisch-moralische Postulate als wirkliche Gesetze:

Die ‚Elf Gesetze' Bempostas

„1. Der Bürger sucht Gott in seinem täglichen Leben.
2. Der Bürger ist stolz darauf, Bürger zu sein, und wird seine Stadt stets ehren.
3. Der Bürger festigt seine Persönlichkeit durch sein Recht und seine Ehre.
4. Der Bürger ist fröhlich und optimistisch, weil er gelernt hat, frei zu sein.
5. Der Bürger ist stark in Schwierigkeiten.
6. Der Bürger ist ehrlich in Taten und Versprechungen.
7. Der Bürger lebt ständig in Opferbereitschaft und Nächstenliebe.
8. Der Bürger wählt frei seine Autoritäten und ordnet sich ihnen unter.
9. Der Bürger bemüht sich, liebenswürdig und zuvorkommend zu seinem Nächsten zu sein.

10. Der Bürger liebt seine Mitbürger wie Brüder.
11. Der Bürger ist streng mit sich selbst.“ (deutsch abgedruckt bei Möbius 1981: 107 f. und Poschkamp u. Schnyder 1985: 46 f.)

Mit den **Zwanzig Thesen**, stellte sich der Zirkus während der Südamerikatournee 1977/78 bei Behörden und anderen potentiellen Unterstützern vor.

„Diese zwanzig Grundsätze bilden nicht nur ideologisch das Kernstück Bempostas, sie sind auch ein gutes Beispiel der Beschaffenheit bempostanischer Ideologie: radikal, schlagwortartig, eher wirr, häufig sogar gegensätzlich.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 58)

Die wichtigsten der ‚Zwanzig Thesen‘ lauten:

„1. Zuoberst in der sozialen Pyramide steht das Kind als wichtigste Person.
2. Das Kind muß bewundert werden, es darf nicht bevormundet, bemitleidet, oder barmherzig geschützt werden.
3. Kind sein bedeutet automatisch uneingeschränkter Besitzer der Welt zu sein. Alles, was es auf Erden gibt, gehört laut einem Naturalrecht dem Kinde.“

„7. Wenn ein Kind hungert, obdachlos ist oder keine Schule vorhanden ist, wo es hingehen kann, so hat ihm jemand sein zustehendes Erbe entrissen.
8. Ein Kind, das von diesen ihm zustehenden Rechten Gebrauch macht, muß sich dafür bei niemandem bedanken.
9. Eltern und jegliche Institutionen, die sich mit der Jugend befassen, geben dem Kinde nur das zurück, was ihm die Gesellschaft gestohlen hat.
10. Denn die Gesellschaft schuldet dem Kinde eine Wiedergutmachung.
11. Alle Kinder werden unbefleckt aus dem Herzen Gottes und dem Schoße ihrer Mutter geboren.“ (deutsch abgedruckt bei Poschkamp u. Schnyder 1985: 57 f.)

Die Ideologie Bempostas baut logisch konsequent auf der **Vorstellung einer besseren Jugendwelt** auf, die die bestehende abgrundschlechte Erwachsenenwelt dadurch erlösen soll, daß sie die bisherige Weltordnung *revolutionär* genau auf den Kopf stellt. Bemposta ist - per Definition und ohne weitere Überprüfung der Realität - genau diese ideale Gegenwelt, die positive Umkehrung der Verhältnisse der brutalen Außenwelt.

Bemposta ist eine theoretische Kopfgeburt, die vorgibt (und überall behauptet), real zu sein, in der Wirklichkeit tatsächlich genau so zu existieren, wie sie theoretisch-ideologisch ausgedacht wurde.

„Wer aber glaubt, die Gemeinschaft existiere nicht, nimmt nicht an ihr teil, aus Egoismus und unedler Gesinnung.“ (Pater Silva, zitiert bei Poschkamp u. Schnyder 1985: 61)

Kinder sind in dieser Ideologie rein und unbefleckt und wohl deshalb **den Erwachsenen** nicht gleichberechtigt, sondern ihnen **übergeordnet**: Alles ist Eigentum der Kinder, die Erwachsenengesellschaft hat es den Kindern lediglich *gestohlen* und *muß* es ihnen zurückgeben, wobei Institutionen wie Bemposta genau diese Rückgabe des gestohlenen Eigentums besorgen.

Demnach hat auch Bemposta das *Recht*, sich alles auf der Welt anzueignen, und es verhält sich entsprechend.

Bemposta versteht sich der Ideologie nach als die modellhafte ideale revolutionäre Gemeinschaft, die Kinder zu selbstbewußten Revolutionären erzieht, den Kindern zu ihrem Recht als *Könige der Welt* verhilft und zugleich Modell einer zukünftigen brüderlichen und egalitären Gesellschaft ist. Familien und andere existierende Erziehungseinrichtungen werden scharf abgelehnt, da dort die Erwachsenen die Autorität haben.

„Die absolute Autorität haben hier die Kinder. Erwachsene (Lehrer, Werkmeister) haben hier nicht einmal fachliche Autorität, sondern werden von den Kindern nur bei Bedarf zur Beratung herangezogen." ... „Nicht Erwachsene erziehen in Bemposta, die ‚bempostanische Stimmung' bringt den Kindern Werte und Normen bei." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 59)

Und diese Stimmung ist - laut Ideologie - geprägt von Fröhlichkeit, Wärme, Liebe, Frieden sowie begeisterter opferbereiter Zustimmung zur bempostanischen Ideologie. Es herrscht Selbstverantwortung und Selbstbestimmung in erzieherischer, schulischer und vor allem auch in wirtschaftlicher Hinsicht: **Die Kinder Bempostas finanzieren sich** folgerichtig selbst, die Kinder verdienen durch eigene Arbeit den gesamten Bemposta-Etat und halten sich daraus (als Könige der Welt) erwachsene Helfer als Angestellte. Bemposta ist die ideale Gemeinschaft, folglich ist Arbeit nicht Pflicht, sondern freiwillig und gern geleistete *Ehre*, und alle individuellen **Einschränkungen** zugunsten der Gemeinschaft werden ebenfalls **freudig** und willig geleistet: die *Elf Gesetze* sind verwirklicht, und niemand darf dies bezweifeln.

Mit den Augen des uneingeweihten Außenstehenden betrachtet sieht der ideologische Entwurf weit weniger ideal aus: Der Einzelne muß sich total der Gemeinschaft unterordnen, Freiheit ist nie individuell gemeint. Die Gemeinschaft ist der allerhöchste Wert. Diese Gesellschaft ohne Individualrechte hat Züge von totalitärer Gesellschaft und totaler Institution. Dazu passen auch die *Elf Gesetze*. Sie machen Dinge, die prinzipiell nur freiwillig möglich sind (Glaube, Liebe, Opfer*bereitschaft*) zur gesetzlichen Pflicht und sind geeignet, bei allen Beschwerden gegen den Beschwerdeführer gewendet zu werden: Jede Klage kann ausgelegt werden als Mangel an Opferbereitschaft, an fröhlichem Optimismus und Stärke in Schwierigkeiten, an Stolz auf die Kinderstadt oder an Liebe zu den Brüdern, letztlich: als mangelnde Zustimmung.

Die ideale Gemeinschaft ist in Bemposta per Definition gegeben, und niemand darf anzweifeln, daß die (durchaus allgemein anerkannten) Ideale bereits *jetzt* tatsächlich in Bemposta verwirklicht *sind*. Jeder Zweifel beweist nur, daß man sich innerlich aus der totalen Gemeinschaft gelöst hat, abtrünnig und ein *Feind* Bempostas geworden ist. Damit ist die öffentliche

Thematisierung einfacher Tatsachen unmöglich: **Die Probleme der Organisation des gemeinschaftlichen Alltags (das Hauptthema der Selbstregierung / Selbstverwaltung anderer Kinderrepubliken) können hier kein öffentliches Thema sein!** Der öffentliche Diskurs kann sich nur noch auf Themen der Ideologie erstrecken.

Es gibt auch **keine** garantierten individuellen **Grundrechte**, der einzelne ist der Regierung und dem Pater gegenüber rechtlos. Da ist es riskant, sich mit der Verfechtung einer eigenen Meinung öffentlich zu exponieren. Demokratie kann sich so nicht entfalten.

Es gibt nach dieser Ideologie **keine Privatheit** und keine Privatbereiche, keinen Privatbesitz und keine private Freundschaft: alles ist prinzipiell gemeinschaftlich und öffentlich und geschieht unter dem Druck der Ideologie. Deshalb versuchen viele, sich private Rückzugsmöglichkeiten, etwas Intimität und Geborgenheit zu schaffen, indem sie ihre möglichst fensterlosen Zimmer sofort von innen verriegeln und auf Klopfen nicht öffnen (auch den Mitbewohnern nicht), um wenigstens kurz Ruhe zu haben und allein sein zu können.

„Ein anderes Problem, das vor allem unter den älteren in Benposta auftaucht, ist der Mangel an Intimität. Wenn jemand den Druck des Kollektivs nicht mehr ertragen kann, geht er für einige Zeit zum Kloster San Pedro de Rocas, wo er dann Gelegenheit hat, allein zu sein.“ (Sana 1979: 49)

Sana (1979: 44) schreibt von einer *vollständigen* sexuellen Freiheit und Freimütigkeit in Bemposta bei *völlig freiwilliger* sexueller Enthaltsamkeit *aller* Jugendlichen. Die Kritiker dagegen beklagen, Sexualität sei in Bemposta ein Tabu, über das kaum offen gesprochen werde. Die häufigen Äußerungen zur Ideologie geben vor allem eine ultrakonservativ-katholische Sexualauffassung wieder. Auch Gleichberechtigung der Geschlechter findet praktisch nicht statt.

„Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern ist ebenfalls gemeinschaftlich. Bemposta ist gegen Paare. Alle sollen Freunde aller sein.“ (Poschkamp u. Schnyder 1985: 60)

Trotzdem galt Bemposta schon allein wegen der in Spanien verpönten Koedukation vielfach von vornherein als eine Art Bordell.

23.4.5. Pädagogische Folgen: Überforderung, Korruption, Unmöglichkeit von Selbstregierung

Die schon beschriebenen ärmlichen Lebensbedingungen könnten ohne die pädagogische Unfähigkeit und ideologischen Zusatzprobleme durchaus ak-

zeptabel sein: Kinder in der ärmsten Provinz des armen Spaniens dürften auch sonst nicht wesentlich komfortabler gelebt haben. Verheerend sind dagegen die pädagogischen Mängel.

Kaum ein Kind ist fähig, die so massiv vorgebrachte und durchgesetzte Ideologie bewußt anzuzweifeln. Andererseits ist völlig offenkundig, daß die Realität anders ist, und so entsteht notwendig eine Art gespaltenes Bewußtsein und eine **Doppelmoral**. Daß es nirgends feste Regelungen gibt, erleichtert diese Spaltung.

Selbst im Wahlkampf ging es kaum um konkrete Programme für die alltägliche Wirklichkeit, stattdessen wurden vorwiegend ideologische Gesichtspunkte diskutiert, die bessere Einhaltung und Erzwingung der Ideologie.

„Bürgermeisterkandidat kann nur ein völlig konformer Bempostaner werden, d. h. er muß in erster Linie ein ungetrübtes Verhältnis zum Cura haben und dessen Ideologie voll akzeptieren. In der Vollversammlung wird nur unter dem Gesichtspunkt der vorgegebenen bempostanischen Ideologie diskutiert, die Beschlüsse faßt die Regierung." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 109)

„Eine eigene, von der Ideologie des Cura unabhängige Meinung zu formulieren, bereitet besonders linientreuen Bempostanern Mühe." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 72)

Man versucht, sich an Äußerungen Silvas zum jeweiligen Thema zu erinnern und daraus die *eigene* Meinung zu erschließen, die selbstverständlich identisch ist mit der allgemeinen Ideologie.

Eine kräftige öffentliche Meinung kann sich so nicht bilden, denn die Realität darf nicht thematisiert werden, die geäußerte öffentliche Meinung entspricht von vornherein stets der Ideologie, die aber wiederum nicht wirklich mit Überzeugung vertreten werden kann, weil sie gar zu offensichtlich der Erfahrung zuwiderläuft.

Das öffentliche Reden und das Abstimmungsverhalten sind völlig abgekoppelt vom praktischen Verhalten und der wirklichen Meinung. Übrig bleiben heldenhafte, hohle Phrasen und inkonsequentes, konsequent-opportunistisches Verhalten. Niemand prüft die Ansprüche an der Realität, denn genau das wäre abwegig, unsinnig und verboten. Zwar kann *persönliches* Fehlverhalten angeprangert werden, nicht aber fehlerhafte oder fehlende Regelungen.

Der Schuldige wird von der öffentlichen Meinung aller Kameraden entsprechend der Ideologie freiwillig, empört und öffentlich verurteilt. Aber zugleich verspürt niemand irgendein Interesse an der Verurteilung, selbst der Richter nicht. Jeder weiß auch, daß real niemand entsprechend der Ideologie lebt oder wirklich so leben will oder kann. Statt eines konkreten Urteils heißt es häufig nur vage und folgenlos, *die Schuldigen* würden *zur*

Verantwortung gezogen. Und falls doch ein konkretes Urteil gefällt wird, wird es meist nicht ausgeführt.

Ebenso ergeht es anderen Mehrheitsbeschlüssen in Abstimmungen. Aber Abstimmungen sind selten, meistens wird alles auf den zuständigen Minister abgeladen. Obwohl jeder schimpft, ist niemand interessiert, niemand verantwortlich, niemand konsequent. Die gesamte **Selbstregierung Bempostas ist ineffektiv und folgenlos**, eine Erziehung zur Ambivalenz, Sprunghaftigkeit und Unverantwortlichkeit. Andauernde Verfolgung eines Ziels (z. B. bei der Gesetzgebung) lohnt sich nicht und findet nicht statt. Da nichts funktioniert, greifen die Erwachsenen nach Gutdünken ein.

Es gibt keine fixierten Regeln, also auch keine funktionierenden Kontrollen, keine individuellen Rechte, kein verbürgtes Privateigentum, keinen sicheren Privatbereich, keinerlei Rechtssicherheit, **keine Möglichkeit, dauerhafte Sicherungen irgendwelcher Art zu schaffen** (das würde Kritik am realen (=idealen) Bemposta, ernsthafte Überlegungen zur realen Situation und Fixierung von Regeln erfordern!). Ersatzweise werden Heldenphrasen wie *Der Bürger ist stark in Schwierigkeiten* verwendet.

Aus der Ideologie der kindlichen Überlegenheit folgt der Anspruch einer selbständigen Kinder-Selbstverwaltung *ohne Erwachsenenunterstützung*. Diese Selbstverwaltung existiert zwar *als Institution*, die Bewältigung der ihr gestellten Aufgaben einer wirklichen **Selbstverwaltung wurde** aber zugleich **unmöglich gemacht**. Organisiertes gemeinschaftliches tatsächliches Handeln (die Grundlage jeder Selbstverwaltung) würde Kritikmöglichkeiten, fixierte Regeln und echte Diskussion voraussetzen und ist deshalb hier unmöglich. Die Selbstverwaltungs-Institutionen erzeugen ein Normdefizit und Verwaltungschaos, aus dem sich **jeder - notgedrungen - individuell zu retten sucht**.

Die Kinder und Jugendlichen sind mit Problemen überlastet und überfordert: Zusätzlich zur Schule bestehen Arbeitspflichten an 1½ Arbeitstagen, hinzu kommen Ämter, Versammlungen, die Instandhaltung der Unterkunft, das Waschen der Wäsche, die unrealistische Zumutung, ohne jegliche pädagogische und psychologische Schulung und ohne effektive Vorbilder (denn das Verhalten der Erwachsenen ist ebenfalls durch Schwindel, Betrug, Unterschlagung und Sprunghaftigkeit charakterisiert) ganz auf sich allein gestellt Erziehungsprobleme (Motivierung, Verfehlungen, Gerichte, Strafen) zu bewältigen. Das ganze geschieht unter schlechten materiellen Bedingungen (Unterkünfte, Duschen, Toiletten, Wasser) in einem das Klima von Unsicherheit, Rechtlosigkeit, fehlender sozialer Sicherheit.

Wenn absolute Grundbedürfnisse wie notdürftige Heizung, Reinigung und Beleuchtung der Wohnung sowie die Sicherung des bescheidenen Besitzes gegen Diebe offiziell nicht anerkannt und erfüllt werden, kann das *Organ-*

isieren des Lebensnotwendigen und das Durchbrechen von Verboten kaum als verwerflicher *Diebstahl* oder *Vergehen* klassifiziert werden. Als Beispiel kann Urs Schnyders Beschreibung seiner Unterbringung in Bemposta dienen: Der Residenz- und Gesundheitsminister wies dem Neuling ein Zimmer im Hotelrohbau zu, wo er sich aus den im Gelände herumliegenden Bettgestellteilen und Matratzen etc. selbst einen Schlafplatz einrichten konnte. Die Kameraden überzeugen ihn beim Einzug, daß er wegen der verbreiteten Diebstähle als allererstes eine Vorrichtung zum Verschließen der Tür basteln müsse, was nur unter verbotener Verwendung des Schweißapparats möglich war.

„Licht haben wir selbst gelegt. Abgesehen von einigen Dutzend Unterbrechungen im Jahr funktioniert unsere Stromversorgung. Die Unterbrüche häufen sich im Winter, wenn die Bewohner mit Widerstandsdrähten versuchen, die Temperatur im Zimmer etwas angenehmer zu gestalten. Aus vitalem Interesse werden durchgebrannte Leitungen sehr schnell geortet und irgendwie repariert. Sicherungen sind natürlich längst mit dicken Drähten überbrückt worden." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 35)

Die im folgenden beschriebene allgemeine Korruption in Form des *Organisierens* ist ein Ergebnis des systembedingten Verwaltungschaos und vielleicht die verheerendste Auswirkung der Ideologie.

Stehlen ist nicht eigentlich verboten, schließlich gehört den Kindern die gesamte Welt, aber es ist zumindest auch nicht *generell* erlaubt. Gestohlen wurde mit großer Selbstverständlichkeit - aber trotzdem heimlich, denn die Reaktionen auf Diebstähle sind völlig unberechenbar. Auch die erwachsene Leitung der Republik beteiligt sich:

„Es gibt keinen Privatbesitz. Alles gehört allen. Hat jemand mehr als ein anderer, und der zweite braucht den Mehrbesitz des ersten, so darf, soll der zweite sich am ungerechten Mehrbesitz des ersten bedienen." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 60)

„Als deutschen Studenten, die bei uns für einige Tage zu ‚Studienzwecken' Urlaub machten, fünftausend Peseten geklaut wurden, konnte der kleine Dieb zwar von Maria ausfindig gemacht werden, Milocho aber, der Verwalter, forderte mich auf, mit den sichergestellten dreitausend Peseten in Orense einzukaufen, damit wir dieser Studentengruppe ein würdiges Abschiedsessen ‚offerieren' konnten." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 114) Urs Schnyder nahm das zum Anlaß und kündigte.

„Als ein Muchacho aber mit neuen Hosen von Madrid zurückkommt und erzählt, daß er die im ‚Cortes Ingles', Madrids großem Warenhaus geklaut habe, wo er sich seit eh mit neuen Kleidern eindeckt, erntete er vom Cura ein mildes Schmunzeln." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 112)

Andere räumten einen an der Tankstelle geparkten LKW aus - was zu Ärger mit dem Besitzer führte. Andere aufgedeckte Delikte führten zum Hinauswurf des Täters. Das Stehlen in der umliegenden Nachbarschaft ist zwar

streng verboten, doch in großer Entfernung hat selbst der Polizeiminister (für Harmonie und Zusammenarbeit) nichts dagegen.

Alle beteiligten sich an der Flexibilisierung der Besitzverhältnisse, niemanden außer dem jeweiligen Vorbesitzer schien dies zu stören. Durch die Ideologie (keine festen Besitzverhältnisse, alles gehört den Kindern und darf von ihnen genommen werden) leidlich gerechtfertigt, bedienen sich diejenigen, die die Möglichkeit dazu haben, privat in den Magazinen der Kinderstadt. Einem gelang sogar die Anfertigung eines Nachschlüssels für die Küche - er verkaufte seitdem Lebensmittel.

Hierarchien oder Privilegien der Regierungsmitglieder kann es in der ideal egalitären Gemeinschaft theoretisch nicht geben. Regierungsmitglieder, die ihr Amt ernstnehmen, opfern tatsächlich ihre gesamte Freizeit. Doch wenige sind bereit, Verantwortung zu tragen, und diese sind überlastet und entlasten sich auf ihre Weise.

Die Regierungsmitglieder bilden die Elite und demonstrieren dies durch herausgenommene Privilegien: Sie können Anordnungen geben und kontrollieren, an die sie sich selbst nicht halten. Sie bestehen etwa darauf, daß um $8.^{00}$ Uhr aufgestanden wird und nach $8.^{30}$ Uhr kein Frühstück mehr ausgegeben wird, stehen aber selbst erst um $9.^{00}$ Uhr auf und frühstücken dann ganz privat und reichlich beim Einkaufsminister, oder regieren bis zum Mittag vom Bett aus (regieren wird als Arbeit anerkannt!), ignorieren ihre turnusmäßigen Servier- und Reinigungspflichten oder fahren mit den bempostaeigenen Autos spazieren.

Das *Volk* ist zwar gelegentlich über die Privilegien empört, würde sich in gleicher Situation aber ebenso verhalten, hat nur leider nicht die Möglichkeiten dazu und bedient sich also bei den Kameraden. Allgemein wird wie selbstverständlich gestohlen. Wenn ein stadtbekannter Gauner sich in Richtung Schlafgebäude aufmacht, kann es vorkommen, daß der Unterricht zusammenbricht.

„Täglich wird in Bemposta geklaut. Das fängt beim Kugelschreiber an, geht über Glühbirnen aus den Schulzimmern und hört bei Barschaften auf. Ricardo, der Pfarrer und Lateinlehrer, führt das ganze auf fehlenden Respekt vor nichts und niemandem zurück." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 86)

In der *Bibliothek* wird deshalb jeden Abend die Glühbirne herausgeschraubt, damit nicht jemand das Fenster einschlägt und sie für den eigenen Schlafraum stiehlt.

„Wann immer gewisse Leute unserer Bude einen Besuch abstatteten, fehlte anschließend etwas: Schampoodose, Rasierzeug, Tonbandkassetten. Seit kurzem haben wir wieder eine zweite Glühbirne auf unserer Bude. Becerro hat sie besorgt, wahrscheinlich im Schulhaus. John, der neu bei uns eingezogen ist, hat einen Besen als Mitgift mitgebracht. Mir scheint, daß der selbe Besen früher in der Bibliothek ge-

standen hat. Colmy erzählte mir, daß er, Claudio und Pepito seit kurzem den Schlüssel für die Küche besitzen würden. Claudio sei kürzlich zum Aufwaschen des Küchenbodens aufgeboten worden und so für kurze Zeit in den Besitz des Schlüssels gekommen. Er, Colmy, sei dann mit dem Schlüssel im Laufschritt nach Orense gehetzt und habe sich eine Kopie anfertigen lassen. Jetzt hätte man nicht nur genug Brot, sondern auch noch Wurst im Überfluß. Pepito, eine in Bemposta bekannte Krämerseele, verkaufe bereits Sandwichs." (Poschkamp u. Schnyder 1985: 80)

Regierungsmitglieder haben es einfacher, sie haben Zugang zum offiziellen Schlüssel.

Eine effektive Bekämpfung solcher Korruption wäre nur möglich entweder durch erwachsene Erzieher, aber die sind selbst beteiligt und außerdem zu wenige, oder durch ein funktionierendes Rechtssystem und eine starke öffentliche Meinung, aber diese können bei der Ideologie nicht entstehen.

Die Erwachsenen in Bemposta weigern sich, die bei einem selbstregierten Heim von ihnen notwendigerweise zu übernehmenden Aufgaben wahrzunehmen: einen sicheren Rahmen für die Kinderselbstregierung zu schaffen, eine *Bühne*, auf der dann die Kinder selbständig agieren können. Da die Erwachsenen ihren Part nicht übernehmen, kann die Kinderselbstregierung nicht funktionieren! Die Erwachsenen haben offenbar selbst gar keine Vorstellung von der Funktionsweise einer Selbstregierung, deshalb kann sie sich kaum über eine Art Banden-Stadium hinausentwickeln (vgl. Kapitel 4.2.2.). Die Ideologie des Paters macht jede sachliche Diskussion der Verhältnisse und die Entwicklung einer öffentlichen Meinung zusätzlich unmöglich und schafft eine umfassende Anomie und Unsicherheit auf allen Gebieten.

Geschickte, konsistent und zielgerichtete agierende Pädagogen (Makarenko, Foerster, Flanagan) wären hier zumindest in der Lage, eine effektive Verwaltung und mit Hilfe einer einigermaßen stimmigen Ideologie zumindest *manipulierte* öffentliche Meinung zu erzeugen. Doch die konfuse Ideologie Bempostas und die von Erwachsenen massiv geförderte Doppelmoral und die Planlosigkeit der wenigen Pädagogen dort lassen selbst für eine manipulierte öffentliche Meinung keinen Raum. Auf allen Gebieten werden die Probleme ideologisch verleugnet und weggelogen statt bearbeitet, daher sind die Verhältnisse *theoretisch* auch durchaus ideal (und werden so dargestellt), doch die Realität sieht völlig anders aus.

Unter diesen chaotischen Verhältnissen erscheint es sogar verwunderlich, daß Pater Silva in der kurzen finanziellen Blütezeit für ganz wenige Jahre (ca. 1968 - 1972) eine funktionierende *teilweise Selbstverwaltung* aufgebaut haben soll - wenn auch nur *ein* Mal mit *einer* Gruppe von bereits erwachsenen (!) Jungen, die er in monatelangen Ideologiekursen in seinem Sinne so *linientreu* erzogen hatte, daß sie seine Ideologie unter seiner charismatischen Führung nun von sich aus vertraten, wobei er faktisch vielleicht nie wirklich die Kontrolle aufgab.

Der ganz wesentlichste Unterschied zu Foersters Pädagogik (vgl. Kapitel 5.) scheint mir der, daß Silva sich lautstark zur Demokratie bekennt, sie aber nicht praktiziert, sondern ein recht unklares chaotisches Terrorregime organisiert, während Foerster offen eine geordnete monarchische Herrschaft bevorzugt, die er dann aber ernsthaft und konsequent zu Ende denkt.

Bemposta zeigt deutlich, daß Selbstregierungs-*Institutionen an sich* wertlos sind, daß die Verhinderung einer wirklichen *frei gebildeten* öffentlichen Meinung - durch Ideologie und Meinungsdruck - ein äußerst gefährliches Mittel ist und ineffektiv dazu, falls kein fähiger Erwachsener aktiv und gezielt manipulierend im Hintergrund steht.

Tatsächliche Selbstregierung baut auf auf der sich frei bildenden öffentlichen Meinung. Erzieher müssen dabei dafür sorgen, *daß* (nicht: *wie*) sich diese gemeinsame Meinung bildet, und *daß* sie sich in faßbaren Regeln verfestigt, und *daß* die Realität (z. B. die Regelverstöße) wahrgenommen und nicht verdrängt wird.

24. Fazit: Die reformpädagogische Kinderrepublikbewegung

Als Abschluß und Zusammenfassung des 3. Teils können nun nochmals einige der Verbindungen und Traditionslinien zwischen den Einrichtungen und Personen aufgezeigt werden, um den Umriß einer internationalen reformpädagogischen Kinderrepublikbewegung zu zeichnen.

Am Anfang der reformpädagogischen Kinderrepublikbewegung steht die **George Junior Republic** in Freeville (1895 - heute), ihr folgten die übrigen George Junior Republics. Dies **Republikbewegung** in den USA und darüber hinaus war vor dem ersten Weltkrieg eng mit der (ebenfalls internationalen) Jugendgerichtsbewegung (Ben Lindsey) und der allgemeinen reformpädagogischen Bewegung verflochten. Auch die von Homer Lane geleitete **Ford Republic** in den USA kann (trotz eigenständiger Abweichungen) als eine Spielart der George Junior Republic betrachtet werden und gehört in den Umkreis der nicht direkt mit George verbundenen, vermutlich aber von ihm angeregten **weiteren Republiken** in den USA: Parental Republic, Starr Commonwealth, Boys Brotherhood Republic, Flanagans Boys Town. Adolphe Ferrière hatte vermutlich etwas mit dem Gründungsversuch einer französischen GJR zu tun (vgl. Kapitel 10, 12).

Einige Mitarbeiter Georges machten sich selbständig und übertrugen das Selbstverwaltungskonzept in **andere Bereiche der Erziehung** und Um-Erziehung: Es entstanden die School City (W. L. Gill), die Schülermitverwaltung (flächendeckend zuerst in der US-Kolonie Kuba) und Modelle der Gefängnismitverwaltung im New Yorker Staatszuchthaus Sing Sing (T. M. Osborne) und der Ilwahig-Strafkolonie in der damaligen US-Kolonie Philippinen (vgl. Kapitel 11).

Das 1913 in England gegründete **Little Commonwealth** war als George Junior Republic geplant und angekündigt worden. Der aus den USA importierte Leiter Homer Lane versah das bisher allzusehr politisch orientierte Republik-Konzept mit einem psychoanalytischen Unterbau und schuf so ein

neues, pädagogisch und therapeutisch fundiertes, erstmals wirklich praktikables theoretisches Konzept. Faktisch begründete er dadurch die **britische Traditionslinie** (oder *Schule*) der *vom Kinde ausgehenden* freiheitlichen psychoanalytischen Heimerziehung (vgl. Kapitel 13). Die freiheitlich-demokratischen pädagogischen Überzeugungen dieser psychoanalytischen Erzieher spiegeln sich auch in ihren politischen Ansichten: Meist waren sie zugleich freiheitliche und pazifistische Sozialisten, waren Freudo-Marxisten, Adler-Marxisten, Reichianer, aber auch Anarchisten.

Lanes bedeutendster Schüler ist A. S. **Neill**, dessen selbstregierte **Summerhill**-Heimschule weltbekannt wurde (vgl. Kapitel 16-18) und der selbst wieder eine Anzahl von Schülern hatte. Sehr ähnlich ist die Arbeit des Lane-Nachfolgers und -Biographen W. D. **Wills** im **Q-Camp** für delinquene junge Männer und in mehreren selbstregierten Heime für Kinder, darunter **Barns** House (vgl. Kapitel 14 - 15). In Deutschland bezog sich **Wilker** im Lindenhof (dem radikalsten und bedeutendsten deutschen Reformversuch der Fürsorgeerziehung der Zwischenkriegszeit) auf George und Lane.

Die **Beschreibung weiterer** selbstregierter Schulen und Heime von Lane-Schülern, Neill-Nachfolgern und -Kollegen in Großbritannien kann in diesem Buch nicht mehr erfolgen, wäre aber eine **dringende Notwendigkeit**: Die genauere Kenntnis der Praxis in Beacon Hill (B. u. D. Russell), Red Hill (O. L. Shaw), Kilquhanity House (J. M. Aitkenhead), Dartington Hall (B. Curry), Childscourt (J. Coleman), Kingsmuir (L. Francis) und etlichen anderen Einrichtungen britischer Lane-Nachfolger würde das Verständnis der Methode *Heimselbstregierung* zweifellos bedeutend verbessern.

Unabhängig von der britischen Entwicklung entstand in **Deutschland** (und Österreich) in Jugendbewegung und Landerziehungsheimen (übrigens ein entfernter Sproß der frühneuzeitlichen Schulrepubliken) ein (hier nicht beschriebener) radikaler linker Flügel als eigene Traditionslinie: Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Gustav Wyneken, Paul Geheeb und die **Odenwaldschule**. Das selbstregierte **Kinderheim Baumgarten** des stark von Wyneken beeinflußten reformpädagogischen Freudo-Marxisten Siegfried **Bernfeld** (Kapitel 19) ist den britischen Einrichtungen vergleichbar. Die Adler-Marxistischen Rätekommunisten Otto und Alice **Rühle** wirkten, der Arbeiterjugendbewegung und anarchistischen Jugendgruppen verbunden, im selben Sinn als *antiautoritäre* pädagogische Theoretiker der 20er Jahre (vgl. Kapitel 16.1.).

Die zahlenmäßig größte Bewegung waren die Kinderrepubliken der (jugendbewegten) sozialdemokratischen **Falken**bewegung, zuerst in Österreich, ab 1927 besonders in Deutschland (innerhalb der Organisationen SAJ und Kinderfreunde). Als Ferienzeltlager und Ferienheime berühren sie die Heimerziehung nur am Rande und werden hier nicht dargestellt.

Pater **Flanagan**s Jungenstadt in den USA war ebenfalls der Jugendgerichtsbewegung zuzurechnen und übernahm erklärtermaßen zumindest äußerlich einige Eigenschaften der Junior Republics, auch wenn seine Selbstverwaltung nicht weitgehend ist (vgl. Kapitel 21). Infolge der engen Zusammenarbeit mit dem Militär wurde **Boys Town** nach dem zweiten Weltkrieg in den besetzten Ländern sehr bekannt und zum Vorbild mehrerer neugegründeter Republiken für kriegsverwahrloste Kinder in Europa: der **Jungenstadt Buchhof** am Starnberger See, **Bemposta** in Spanien und mehrerer Einrichtungen in Italien. Die bedeutendsten (und offenbar noch existierenden) Kinderrepubliken in Italien orientieren sich allerdings am Konzept der George Junior Republic (**Civitaveccia**) und (vielleicht unbekannterweise) der britischen Lane-Schule (**Jungenstadt bei Rom**). Sie wurden durchweg durch katholische Priester gegründet, ebenso wie auch die von Salesianermönchen gegründeten Kinderrepubliken für **südamerikanische** Straßenkinder, und nennen wohl auch deshalb Pater Flanagan als Vorbild.

Bei der Gründung der Nachkriegsrepubliken für kriegsgeschädigte Kriegskinder spielte Elisabeth **Rotten** eine herausragende Rolle, sowohl *inhaltlich* als Mitbegründerin des ersten **Pestalozzi- Kinderdorf**es in Trogen / Schweiz (ebenfalls ein häufiger genanntes Vorbild der Nachkriegsrepubliken) und der **FICE,** als auch *finanziell* als leitendes Mitglied der Schweizer Spende / Don Suisse.

In **Rußland** und der **Ukraine** wurden in der relativ freiheitlichen frühsowjetischen Zeit die modernsten reformpädagogischen Modelle (z. B. Selbstregierung) der westlichen Welt per Dekret übernommen (wenn auch nicht unbedingt praktiziert!). Hunderte selbstverwaltete Kolonien und Kommunen der Zarenzeit und vor allem der 20er Jahre wären erst genauer zu erforschen, ebenso ihre Rückwirkungen auf westeuropäische Einrichtungen (etwa von Torchok auf Moulin Vieux). **Makarenko** verschwieg zwar seine Vorbilder, bezog sich aber anfangs auf selbstregierte Reformatories der USA (das müssen die George Junior Republics sein!), kannte die Arbeit Wynekens und machte vermutlich theoretische Anleihen bei Foerster. Auch wenn seine genaue Position innerhalb der Kinderrepublikbewegung vorerst unklar bleibt, steht seine Zugehörigkeit außer Frage (vgl. Kapitel 20).

Heimselbstregierung in Kinderrepubliken muß verstanden werden als Verwirklichung wesentlicher Grundsätze der Reformpädagogik auf dem Gebiet der Heimerziehung. Demgemäß waren wichtige Vertreter und Förderer der Kinderrepubliken auch im Zentrum der reformpädagogischen Bewegung zu finden und an zentraler Stelle in der reformpädagogischen Bewegung tätig, teils mit nationaler (Lane, Wills, Wilker), teils mit internationaler Bedeutung (George, Neill, Rotten), oder andersherum: zentrale Persönlichkeiten, etwa Herausgeber der NEF-Zeitschriften wie A. S. Neill, E. Rot-

ten, K. Wilker, A. Ferrière unterstützten das Selbstregierungskonzept nachdrücklich.

Die Studentenbewegung besann sich (zumindest in ihrer frühen, antiautoritären Phase) gezielt auf die Vertreter antiautoritärer Pädagogik (soweit sie in Deutschland bekannt waren) und machte dabei bezeichnenderweise vor allem solche Autoren wieder populär, die der Kinderrepublik verbunden waren (Bernfeld, Kanitz, Neill, Reich, Rühle).

Die *Heim*erziehung blieb zwar ein Randgebiet, doch es war wohl kein Zufall, daß in den 60er Jahren gerade **A. S. Neill** zum bedeutendsten Beispiel antiautoritärer und progressiver Pädagogik wurde: Neill war **eine zentrale Figur der Reformpädagogik und der Kinderrepublik-Bewegung**, er war Mitbegründer der wichtigsten internationalen reformpädagogischen Vereinigung, Herausgeber ihres Verbandsorgans (ebenso wie Ferrière, Rotten, Wilker u. a.), war der wichtigste Schüler *Lane*s, ein enger Freund *Reich*s, auch mit *Stekel* befreundet, lehrte in der renommierten Reformschule King Alfred School und gründete schließlich seine Internationale Schule, das spätere Summerhill, in einer Filialschule der *Odenwaldschule*. Er war bereits seit dem ersten Weltkrieg ein bekannter und radikaler Erziehungskritiker, Erziehungsreformer und Autor erfolgreicher pädagogischer Bücher. Neill war einer der letzten überlebenden populären reformpädagogischen Selbstregierungs-Praktiker, hatte schon fast ein halbes Jahrhundert erfolgreich in diesem Sinne aktiv praktiziert und war seinen Grundsätzen treu geblieben: Er war das ideale Beispiel eines bedeutenden, konsequent freiheitlichen Erziehers.

Es bleibt zu hoffen, daß die bewußte Beschäftigung mit den Methoden und Möglichkeiten pädagogischer Selbstregierung Auswirkungen auf die pädagogische Praxis der Gegenwart haben wird.

Literaturverzeichnis

Da es bislang keine brauchbare Literaturliste zum Thema Kinderrepubliken gibt, wurde das Literaturverzeichnis bewußt umfangreich angelegt und enthält nicht nur die zitierte Literatur, sondern auch am Rande interessante Titel sowie solche, die zu nicht in dieser Arbeit enthaltenen, aber ursprünglich geplanten und begonnenen Kapiteln gehören.

Generell wurde nach Autoren- oder Herausgebernamen sortiert, Namensbestandteile wie von, van, de etc. wurden generell an den Vornamen angehängt. Werke ohne Autor oder Herausgeber sind unter ihrem Titel einsortiert. Im Zweifelsfall sind sie erkennbar am fehlenden Doppelpunkt hinter dem eingeklammerten Erscheinungsjahr.

Bei der **Zeitschriftenzitation** folgt auf Autor, Aufsatztitel und Zeitschriftentitel teilweise in Klammern der Erscheinungsort, danach folgen Bandnummer oder Jahrgangsnummer, Punkt, Erscheinungsjahr, Komma, Heftnummer oder Erscheinungsdatum, Doppelpunkt, Seitenzahlen. Die Trennzeichen (Punkt, Komma, Doppelpunkt) stehen auch dann, wenn die Angabe dazwischen fehlt. Beispiel:

Abbott, Lyman (1908): A Republic in the Republic. In: Outlook (New York) 88.1908,: 350-354.

Erwähnenswert ist noch, daß die 1925/26 von Alice und Otto Rühle in Dresden herausgegebene Zeitschrift *Das Proletarische Kind* nicht identisch ist mit der von Edwin Hoernle in Berlin herausgegebenen gleichnamigen Zeitschrift (Untertitel: Mitteilungsblatt für Leiter und Freunde kommunistischer Jugendgruppen). Einige der genannten Raubdrucke aus der Schriftenreihe *Archiv antiautoritäre Erziehung* konnte ich beziehen über den Packpapier-Versand, 4500 Osnabrück, Postfach.

Abbott, Lyman (1908): A Republic in the Republic. In: Outlook (New York) 88.1908,: 350-354.
Adams, John (Ed. 1924): Educational Movements and Methods. London: Harrap 1924.
Adlhoch, Walter (1951): Father Flanagans Boys Town. In: Jugendwohl (Freiburg/Breisgau) 32.1951,11: 306-313.
Adressbuch für Dresden und Umgebung. (1909-1924) Bearbeitet und herausgegeben von der unter Verwaltung des Rates zu Dresden stehenden Buchdruckerei der Dr. Güntzelschen Stiftung. Dresden: Verlag der Dr. Güntzelschen Stiftung 1909-1924.
Aichhorn, August (1977): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern: Huber 1977[9].
Alt, Robert (Ed. 1949): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau - Condorcet - Lepeletier. Berlin: Volk und Wissen 1949[1] (Erziehung und Gesellschaft).
Ammen, Alfred (1971): Summerhill. Versuch einer soziologischen Analyse der Sozialisierung in Summerhill. In: Die Deutsche Schule 63.1971,12: 798-811.
Andreesen, Alfred (Ed. 1926): Das Landerziehungsheim. Leipzig: Quelle und Meyer 1926.
Antiautoritäre Erziehung und Kinderanalyse. (o.J. [ca.1970]) U.a. Moskauer Kinderheim-Laboratorium - Wera Schmidt, Melanie Klein, Anna Freud, Nelly Wolfheim, Alice Balint. Hamburg Berlin Havanna: zerschlagt das bürgerliche Copyright [=Spartakus polit. Buch o.J. (ca.1970)].
Antz, Joseph; **Pöggeler**, Franz (Ed. 1955): Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Prof. Friedrich Wilhelm Foerster am 2.Juni 1954. Im Auftrag der Friedrich Wilhelm Foerster Gesellschaft. Ratingen: Henn 1955.
Anweiler, Oskar (1963): A.S. Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit. In: Bildung und Erziehung (Köln-Wien) 16.1963,: 268-293.
Anweiler, Oskar (1964): Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende der Zarenzeit bis zum Beginn der Stalin-Ära. Heidelberg: Osteuropa-Institut Berlin - in Kommission bei Quelle und Meyer 1964.
Anweiler, Oskar (1966): Nochmals zu: Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit. In: Neue Sammlung (Göttingen) 6.1966,: 587-591.
Anweiler, Oskar; **Meyer**, Klaus (Ed. 1979): Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960. Dokumente und Texte. Wiesbaden: Harassowitz (in Kommission für Osteuropa-Institut der FU Berlin) 1979 (zuerst 1961 in Kommission bei Quelle u. Meyer Heidelberg).
Arbeit auf Jugendbaustellen. (1982) In: Österreichische Militärische Zeitschrift (Wien) 20.1982,5: 450-451.
Arbeitsgemeinschaft für Sozialistische Erziehung in Wien-Schönbrunn (1921): Ein sozialistisches Kinderheim in Österreich. In: Das proletarische Kind (Berlin) 1.1921, zwei aufeinanderfolgende Hefte: 11-14 und im nächsten Heft: 10-12.
Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Ed. 1981): Hilfe Schule. Ein Bilder-Lesebuch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder. Von der Armenschule zur Gesamtschule. 1827 bis heute. Berlin: Elefanten Press 1981[1].
Astermann, Michael (1922): Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialistischen Räte-Republik. Berlin: Puttkammer u. Mühlbrecht 1922 (auch Auszüge in: Proletarische Erziehung in der Sowjetunion...).
Auden, Wystan Hugh; **MacNeice**, Louis (1937): Letters from Iceland. London: Faber and Faber 1937[1].
Ausschuß zur Gründung eines Vereins zur Erhaltung der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland (Ed. o.J.[1915]): Der Genfer Protest und Jaques-Dalcroze. Die Tatsachen über die Lostrennung der Bildungsanstalt von ihrem bisherigen künstlerischen Leiter Jaques-Dalcroze. Berlin: Rob. Winckelmann o.J.[1915][1] (als Manuskript gedruckt). (Auch wiederabgedruckt in Lorenz 1994)

Autorenkollektiv (1976): Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt/M: Suhrkamp 1976[4] (R.Ahlheim, W.Hülsmann, H.Kapczynski, M.Kappler, M.Liebel, C.Mahrzahn, F.Werkentin).

Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der FU Berlin (1971): Schülerladen Rote Freiheit. Sozialistische Projektarbeit. Analysen - Protokolle - Dokumente. Frankfurt/M: Fischer 1971 (Informationen zur Zeit 1147).

Balbernie, Richard (1972): Residential Work with Children. London: Human Context Books 1972[2].

Barbano, Frater Dr. Sigismondo Ugo (1953): Kinderdörfer in Italien. Pädagogische Erfahrungen und Probleme. In: Schneider (Ed.) 1953: 210-220.

Barran, Rose C. (1909): The George Junior Republic. In: Nineteenth Century and After (London) 66.1909,: 503-508.

Bartholomew, Michael (1968): A Visit to Kilquhanity House School. In: Anarchy (London) 8.1968,92: 310-318.

Batka, Dr. Richard (1907): Plan der musikalischen Organisation in der Gartenstadt Hellerau. In: Hohe Warte (Wien Leipzig) 3.1907,20: 318-319.

Baum, Dr. Ludwig (1928): Das Landheim Hellerau. Ein modernes katholisches Internat. In: Allgemeine Rundschau .1928,10: 154-155.

Baum, Ludwig (1932): Das Landheim Hellerau. In: St. Benno Kalender .1932,: 107-109.

Baumann, Heribert (1985): Libertäre Pädagogik in der Weimarer Republik. Dargestellt am Beispiel der Kindergruppenarbeit von Ernst Friedrich und der ‚Freien Jugend'. In: Baumann, Klemm...(Ed.) 1985: 63-88.

Baumann, Heribert; **Klemm**, Ulrich; **Rosenthal**, Thomas (Ed. 1985): Geschichte und Perspektiven anarchistischer Pädagogik. Grafenau: Trotzdem-Verlag 1985[1] (Werkstattbericht Pädagogik 1).

Baumann, Ulrich (1974): Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Biographische und geistesgeschichtliche Formkräfte der Pädagogik N.K. Krupskajas und ihre Einheitsschulkonzeption. Weinheim: Beltz 1974.

Bayer, Carlo (1952): Kinderrepubliken in Italien. Neue Wege der Jugenderziehung. In: Jugendwohl (Freiburg/Breisgau) 33.1952,11: 313-317.

Bazeley, Elsie T. (1948): Homer Lane and the Little Commonwealth. London: New Education Book Club 1948[2] (Erstmals 1928 erschienen).

Becker, Gerold (1979): Die Odenwaldschule Ober-Hambach. Ein Versuch, Leben und Lernen als Einheit zu verwirklichen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 31.1979,2: 79-83.

Becker, Walter (Ed. 1971): Demokratische Heimerziehung? Verwirklichung demokratischer Lebens- und Erziehungsformen in den Heimen - Möglichkeiten und Grenzen. Hannover: Allgemeiner Deutscher Fürsorge-Erziehungstag (AFET) 1971 (Wissenschaftliche Informationsschriften 4).

Bender, Christel (1983): Menschentürme für eine bessere Welt. Im Zirkus ‚Los Muchachos' wird die Botschaft der Kinderrepublik Benposta lebendig. In: Glaube und Leben. Kirchenzeitung für das Bistum Mainz 39.1983,23 (5.Juni): 2-3.

Bentwich, Norman ([1959]): Ben Shemen. A Children's Village in Israel. Jerusalem: Jerusalem Post Press [1959] (FICE Études pédagogiques 7).

Berczeller, Richard (1973): Erinnerungen an Ernst Papanek. In: Die Zukunft (Wien) .1973,20-21: 11-12.

Berg, Leila (1968): Risinghill. Death of a Comprehensive School. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1968 (Pelican Book A 883).

Berg, Leila (1973): Auf dem Weg zur repressionistischen Erziehung. In: Neill, Berg u.a. 1973: 41-85.

Bergler, Reinhold (1955): Kinder aus gestörten und unvollständigen Familien. (Kapitel: Die Pädagogik Don Boscos und Pater Flanagans). Weinheim: Beltz 1955[1] (Quellenhefte für die soziale Ausbildung 3.3).

Berichte der Dalcroze-Schule. (1913/14) Unter Mitwirkung von Frl. Nina Gorter / Dr. Wolf Dohrn / Dr.med. Jolowicz herausgegeben von Dr. E. Jaques-Dalcroze. Hellerau bei Dresden: [Selbstverlag] 1913/14 (nur dieser 1.Jg (1913/14) erschienen: Hefte 1, 2, 3, 4/5, 6).
Bernfeld, Siegfried (1969): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Frankfurt/M: März-Verlag 1969.
Bernfeld, Siegfried (1969a): Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. In: Bernfeld 1969 Bd.2: 388-467.
Bernfeld, Siegfried (1974): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Frankfurt/M - Berlin - Wien: Ullstein 1974 (zuerst Frankfurt/M: März-Verlag 1969).
Bernfeld, Siegfried (1974a): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Bernfeld 1974 Bd.1: 94-215.
Bernfeld, Siegfried (1974b): Die Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten. In: Bernfeld 1974 Bd.1: 223-248.
Bernfeld, Siegfried (1974c): Léonard Bourdons System der Anstaltserziehung 1788-1795. In: Bernfeld 1974 Bd.1: 249-268.
Bernfeld, Siegfried (1974d): Strafen und Schulgemeinde in der Anstaltserziehung. In: Bernfeld 1974 Bd.1: 269-277.
Bernstein, Emmanuel (1968a): What does a Summerhill Old School Tie Look Like? In: Psychology today (New York) 2.1968,5 (Oktober): 38-41 u. 70.
Bernstein, Emmanuel (1968b): Summerhill. A Follow-Up Study of Its Students. In: Journal of Humanistic Psychology 8.1968,2: 123-136.
Bettelheim, Bruno (1975): Die Kinder der Zukunft. Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Pädagogik. München: dtv 1975[2].
Bjelych, Grigorij Georgievic; **Pantelejew**, Alexej Ivanovich (1929): Schkid - die Republik der Strolche. Berlin: Die Jugendinternationale 1929 (auch Darmstadt: Progress 1962. Als Taschenbuch Berlin/DDR: Neues Leben 1986; Republika Skid).
Blochmann, Elisabeth (1960): Ben Shemen. Ein israelitisches Kinderdorf. In: Die Sammlung (Göttingen) 15.1960,9: 472-473.
Bloom, Leonard (1955): Some Aspects of the Residential Psychotherapy of Maladjusted or Delinquent Children. In: British Journal of Delinquency (London) 4.1955,July: 41-49.
Blumenthal, Paul (1909): Was können wir von Amerika bei der Behandlung unserer verwahrlosten und verbrecherischen Jugend lernen? Ergebnisse einer Studienreise. Berlin: Franz Vahlen 1909.
Boadella, David (1983): Wilhelm Reich. Leben und Werk des Mannes, der in der Sexualität das Problem der modernen Gesellschaft erkannte und der Psychologie neue Wege wies. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuchverlag 1983[1].
Bock, Daniel R. (1978): Summerhill. It's Alive and Well. In: Educational Leadership (Washington D.C.) 35.1978,Februar: 380-383.
Bockenheimer, Philipp (1978): Homer T. Lane und das ‚Little Commonwealth'. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW) 26.1978,3: 81-85.
Bönninghausen, Inge von; **Dreisbach-Olsen**, Jutta (1973): Experiment Erziehung. Antiautoritäre Erziehung - und was nun? Köln-Braunsfeld: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen / Verlagsgesellschaft Rudolf Müller 1973 (Zur Sendereihe ‚Experiment Erziehung' des Westdeutschen Fernsehens).
Bogenstätter, Max (1949): Über Schülerselbstverwaltung in Bayern. In: Schule und Gegenwart (München) 1.1949,5 (Juni): 2-5.
Bollnow, Otto Friedrich u.a. (Ed. 1960): Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts. Heidelberg: Quelle und Meyer 1960 (Anthropologie und Erziehung 4).
Bosco, Giovanni (1975): Pädagogische Visionen und Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1975 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte).
Bott, Gerhard (Ed. 1971): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt/M: März Verlag 1971[3].

Bourdon, Léonard (1788): Plan d'un Etablissement d'Education nationale - autorisée par Arrêt du Conseil du 5.Oct. 1788, sous le titre de Societé royale d' Emulation. Orleans 1788 (Bei Bernfeld 1974c: 255 f. in deutscher Sprache zitiert).
Brandecker, Ferdinand (1981): Kämpfer der Zukunft - Bauvolk der kommenden Welt. Proletarische Erziehungsbewegung in der Weimarer Republik. In: Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Ed.) 1981: 152-156.
Breinbauer, Ines (1980): Antiautoritäre Pädagogik. In: Spiel (Ed.) 1980: 301-328.
Breiteneicher, Hille Jan; **Mauff**, Rolf; **Triebe**, Manfred (1971): Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek: Rowohlt 1971 (rororo aktuell).
Breitenstein, Desiderius O.F.M. (1930): Die sozialistische Erziehungsbewegung. Ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus. Freiburg: Herder 1930.
Brink, Lisa; **Thies**, Leonore (1984): Nachforschungen in Barbiana. Weinheim: Beltz 1984.
Brosch, Peter (1971): Fürsorgeerziehung. Heimterror und Gegenwehr. Frankfurt/M: Fischer 1971.
Brosse, Therese (1950a): Homeless Children. Report of the Proceedings of the Conference of Directors of Children's Communities in Trogen/Switzerland [1948]. Paris: UNESCO 1950a.
Brosse, Therese (1950b): War-Handicapped Children. Report on the European Situation. Paris: UNESCO 1950b.
Brown, Claude (1965): Manchild in the Promised Land. New York: MacMillan 1965 (auch deutsche Übersetzung: Im gelobten Land. Eine Jugend in Harlem. München 1966).
Bruckmann, Peter (1932): Die Gründung des Deutschen Werkbundes 6.Oktober 1907. In: Schwarz u. Gloor (Ed.) 1969: 82 ff. (Erstmals in: Die Form. Stimme des Deutschen Werkbundes .1932,10).
Brügel, Ludwig (1970): Viktor Adler. In: Neue Österreichische Biographie 1970 Bd. III: 152-172.
Buchanan, Mary (1962): The Children's Village. The Village of Peace. London: ohne Verlag 1962[7] (1. Auflage 1951).
Bürgermeister ist erst 14 Jahre. (1994) In: Neue Ruhr-Zeitung .1994,96 (26.April): .
Büscher, Tobias (1993): Zirkuskinder an der Macht. Im spanischen Bemposta haben Mädchen und Jungen eine eigene Regierung: durch ein Projekt, das sich mit Saltosprüngen über pädagogische Prinzipien hinwegsetzt. In: Die Tageszeitung (TAZ) .1993,(14.August): 22 (Reiseseite).
Büttner, Christian; **Elschenbroich**, Donata; **Ende**, Aurel (Ed. 1993): Kinderbilder - Männerbilder. Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim - Basel: Beltz 1993 (Jahrbuch der Kindheit 10).
Bull, Richard E. (1970): Summerhill USA. Baltimore/Maryland: Penguin 1970 (unpaginierter Bildband).
Burkhardt, Carl (1908): Klassengemeinschaftsleben. Tagebuchblätter aus der Knabensekundarschule Basel. Berlin-Zehlendorf: Mathilde-Zimmer-Haus 1908 (Lebenserziehung 8).
Burn, Michael (1956): Mr. Lyward's Answer. On the Work of George Aubrey Lyward and his Staff at Finchden Manor, a House for Maladjusted Children. London: Hamish Hamilton 1956.
Campbell, Joan (1989): Der Deutsche Werkbund 1907-1934. München: dtv 1989[1].
Caning in State School rejected by one Vote. (1986) In: The Times (London) .1986,(24. July): 6.
Cannan, Crescy (1985): Der Rebell von Summerhill. In: Päd Extra .1985,5: 17-18.
Carroll-Abbing, John Patrick (1965): But for the Grace of God. New York: Delacorte 1965.
Castner, Thilo (1970): Schule und Demokratie. Der Beitrag Alexander S. Neills zur Verwirklichung einer freien antiautoritären Erziehung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 20.1970,32/33 (8.August): 18-31.
Cerha, Vera K. (1984): Modell einer organisierten Klassengemeinschaft. Ein Erfahrungsbericht. In: Beiträge zur Historischen Sozialkunde (Wien) 14.1984,1: 5-6.

Clark, Ronald W. (1984): Bertrand Russell. Philosoph, Pazifist, Politiker. München: Heyne 1984.
Claßen, Johannes (1971): Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer 1971.
Claßen, Johannes (Ed. 1973): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg: Quelle und Meyer 1973.
Claßen, Johannes (1978): Rückblick auf die ‚antiautoritäre Erziehung'. In: Pädagogische Rundschau (Kastellaun) 32.1978,8: 655-668.
Clinical Aspects of the Work of David Wills. (1962) By a consulant psychiatrist. In: Anarchy (London) 2.1962,15 (Mai): 139-146.
Coleman, John (1967): Childscourt. London: Macdonald 1967[1].
Colliers Encyclopedia. (1971) o.O. [USA]: Crowell-Collier 1971 (24 Bände).
Columbus 1972. (1971) Ein buntes Jugendbuch. Bern - Stuttgart - Wien: Hallwag 1971.
Commons, John R. (1897/1898): The Junior Republic. In: The American Journal of Sociology (Chicago/Ill.) 3.1897/1898,3 (Nov.) u. 4 (Jan.): 281-296 u. 433-448.
Conto de Knoll, Dolly (1991): Die Straßenkinder von Bogotá. Ihre Lebenswelt und ihre Überlebensstrategien. Frankfurt/M: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1991 (Kritische und selbstkritische Forschungsberichte zur dritten Welt 5).
The Copping Case. (1949) In: Freedom (London) 10.1949,8 (16.April): 1.
Cremerius, Johannes (Ed. 1971): Psychoanalyse und Erziehungspraxis. Frankfurt/M: Fischer 1971 (Bücher des Wissens 6076).
Croall, Jonathan (Ed. 1983): All the Best, Neill. Letters from Summerhill. London: Andre Deutsch 1983[1].
Croall, Jonathan (1984): Neill of Summerhill. The Permanent Rebel. London: Ark 1984.
Crump, John (1964): Not Quite an Anarchist. In: Anarchy (London) 4.1964,44: 312-314.
David, Gertrud (1911): Gartenstadt Hellerau. In: Sozialistische Monatshefte (Berlin) 17.1911,: 915-916.
Deinhardt, Ernst (1907): Gutachten über das Programm unserer Lehrwerkstätten. In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907,20: 324-325.
Dennison, George (1967): The First Street School. In: Anarchy (London) 7.1967,: 70-80.
Dennison, George (1976): Lernen und Freiheit. Ein Bericht aus der Schulpraxis. Frankfurt/M: Fischer 1976.
Dermann, A. (1947): W.G. Korolenkos Leben. Berlin [Ost]: SWA-Verlag 1947 (ins Deutsche übertragen von E.Sabel).
Derrick, Calvin (1917): Self Government. In: Survey (East Stroudsburg/Pa) 38.1917,(1.Sept.): 473-479.
Deutsches Hygiene-Museum in der DDR (Ed. 1987): 75 Jahre Deutsches Hygiene-Museum in der DDR. Ein historischer Abriß - 1912-1987. Dresden 1987 (im Archiv des Deutschen Hygiene-Museums).
Dick, Lutz van; **Plangger**, Eva (1981): Salto vitale für den Frieden. Ein Gespräch mit Padre Silva - dem Gründer der Kinderrepublik in Benposta/ Nordspanien. In: päd. extra (Bensheim) 9.1981,10: 35-39.
Dick, Lutz van; **Poschkamp**, Peter (1983): Salto vitale für den Frieden. Benposta. In: päd. extra (Frankfurt/M) 11.1983,2: 11-13.
Diederichs, Margarete (1932): Rote Kindererziehung. In: Süddeutsche Monatshefte 29.1932,7 (April): 472-513.
Dietrich, Theo (Ed. 1967): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1967.
Dietrich, Theo (Ed. 1982): Die Pädagogische Bewegung ‚Vom Kinde aus'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982[4] (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte).
Dilger, Bernhard; **Kuebart**, Friedrich; **Schäfer**, Peter (Ed. 1986): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz 1986.

Dinnage, Rosemary (1980): Human Beings are What's Needed. (Interview mit Dora Russell). In: The Times Educational Supplement .1980,28. März: 21-22.
Discovering Homer Lane. (1964) In: Anarchy (London) 4.1964b,39: 129-134 (Themenheft Homer Lane).
Dockar-Drysdale, P. (1953): Some Aspects of Damage and Restitution. In: British Journal of Delinquency (London) 4.1953,1 (July): 4-13.
Dodd, M.R. (1946): Boy's State. In: [National Education Association of the United States] NEA-Journal (Washington DC) 35.1946,(November): 492-493.
Dohrn, Klaus (1983): Von Bürgern und Weltbürgern. Eine Familiengeschichte. Pfullingen: Günther Neske 1983[1].
DTV-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriß. (1990) Band 2: Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 1990[24].
Duane, Michael (1973): Freiheit und das öffentliche Erziehungswesen. In: Neill, Berg 1973: 167-235.
Dudek, Peter (1988): Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der ‚Gilde Soziale Arbeit'. Frankfurt/M: dipa 1988[1] (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung 31).
Dunstan, John (1984): Die Entmythologisierung Makarenkos. In: Neue Sammlung (Stuttgart) 24.1984,: 67-77.
Duschen, W. (1922): Künstler-Erziehung in Sowjet-Rußland. Von W. Duschen (Leiterin der Kinderstadt III. Internationale). In: Das Proletarische Kind (Berlin) 2.1922,Juni: 12-14.
Dyck, H. David van; **Dyck**, Roxa van (1983): George Junior Republic: A Fresh Start for Troubled Teens. In: Journal of the New York State School Board Association Inc. (Albany/NY) 6(?).1983,November: 15-20 (Sonderdruck).
Elias, Edmund (1950): Die Kinderrepublik - ein italienisches Experiment. In: Berliner Gesundheitsblatt (Berlin) 1.1950,: 162-163.
Ellerby, John (1965): Mr. Duane of Risinghill. In: Anarchy (London) 5.1965,48: 50-56.
Ellerby, John (1966): Notes on Vandalism. In: Anarchy (London) 6.1966,61: 65-75.
Ellis, Katharine F. (1911): A Boy's Republic. In: The Outlook (New York) 98.1911,(24. Juni): 426-432.
Encyclopaedia Judaica. (1973) Jerusalem: Encyclopaedia Judaica 1973[2] (16 Bände).
Eröffnung der Wohlfahrtsschule in Hellerau. (1929) In: Dresdner Neueste Nachrichten .1929,(Freitag 12.April): 4.
Eröffnung der Wohlfahrtsschule in Hellerau. (1929) In: Dresdner Anzeiger 199.1929,170 (Donnerstag 11. April): 3.
Die erste Kinderkommune in der Ukraine. (1924) In: Die Proletarische Schule. Nachrichtenblatt der Freunde des Erziehungs- und Bildungswesens der Sowjet-Ukraine (Berlin) 5.1924b,8/10 (Jan/März): 10-11 (Beilage zu ‚Sozialistischer Erzieher').
Eßbach-Kreuzer, Uschi; **Eßbach**, Wolfgang (1974): Solidarität und soziale Revolution. Antiautoritäre Theorien zur politischen Moral und kollektiven Emanzipation. Frankfurt/M: Europäische Verlagsanstalt 1974 (Veröffentlichungen des psychologischen Seminars der TU Hannover).
Esser, Peter (1992): Von der Straße zum Bürgermeister einer Kinderrepublik. Kolumbiens ‚gamines' finden im Projekt ‚Bosconia' Hilfe und eine Chance für ein neues Leben. In: Frankfurter Rundschau 48.1992,(24.August): 6.
Fadrus, Viktor (1930): Die Kinderfreundebewegung in Österreich und Deutschland. In: Die Erziehung (Leipzig) 5.1930,: 238-249 und 294-301.
Faßhauer, Michael (1988): Persönlichkeiten in der Geschichte Helleraus. Dresden: [Rat des Stadtbezirkes Nord der Stadt Dresden, Abteilung Kultur] April 1988[1].
Faßhauer, Michael (1991): Festspielhaus in Hellerau. Versuch einer Annäherung. In: Die Union. Unabhängige Tageszeitung... (Dresden) 46.1991,143 (22/23. Juni): III (Wochenendbeilage).

Feidel-Mertz, Hildegard (Ed. 1983): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek: Rowohlt 1983.
Feidel-Mertz, Hildegard (1990): Pädagogik im Exil nach 1933. Erziehung zum Überleben. Bilder und Texte einer Ausstellung. Frankfurt/M: dipa 1990 (Studia Cassellana; Herausgegeben vom Präsidenten der Gesamthochschule Kassel).
Fenichel, Otto (1931): Die offene Arbeitskolonie Bolschewo. In: Imago (Leipzig - Wien) 17.1931,: 526-530. (Auch abgedruckt in: Proletarische Erziehung in der Sowjetunion, o.J.: 97-101)
Ferrer, Francisco (1923): Die moderne Schule. Nachgelassene Erklärungen und Betrachtungen über die rationalistische Lehrmethode. Berlin: Verlag Der Syndikalist 1923.
Feudel, Elfriede (Ed. 1960): In Memoriam Hellerau. Dalcroze, Dohrn. Freiburg/Br. (Privatdruck) 1960, (Kopie Landesbibliothek Dresden).
Fingerle, Anton ([1948]): Selfgovernment in amerikanischen Schulen. Donauwörth/Bayern: Cassianeum [1948] (Wissen und Wirken - pädagogische Schriftenreihe des Cassianeums. Das Werkbuch 5).
Fingerle, Anton (1949): Schülermitverwaltung in amerikanischen Schulen. In: Jugendnachrichten. Offizielles Organ des Bayrischen Jugendringes (München) 3.1949,1 (Januar): 1-2.
Fingerle, Anton (1950): Schülermitverwaltung. In: Lades u.a. (Ed.) 1950: 300-310.
Fischer, Dr. I. (Ed. 1962): Biographisches Lexikon der hervorragenden Ärzte der letzten 50 Jahre. München Berlin: Urban und Schwarzenberg 1962[2+3] (Artikel Neustätter).
Fischer, Theodor (1907a): Gutachten über das Programm unserer Lehrwerkstätten. In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907a,20: 322.
Fischer, Theodor (1907b): Was ich bauen möchte? In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907b,20: 326-328.
Fishman, Robert (1977): Urban Utopias in the Twentieth Century. Ebenezer Howard, Frank Lloyd Wright, and Le Corbusier. New York: Basic 1977.
Fitz-Radl, Rita (1979): Die Kinderrepublik Benposta. Ein sozialpädagogisches Modell. In: Neue Praxis (Neuwied) 9.1979,2: 207-217.
Flach, Herbert; **Londershausen**, Herbert (Ed. 1974): Das Proletarische Kind. Zur Schulpolitik und Pädagogik der KPD in der Weimarer Republik. Westberlin: Das Europäische Buch 1974 (Zuerst Ostberlin: Volk und Wissen 1958).
Flanagan, Edward Joseph (1951): Verstehe ich meinen Jungen und erziehe ich ihn richtig? Stuttgart: Kilpper 1951 (auch Taschenbuchausgabe Freiburg Herder 1958; Understanding your boy).
Flanagan, Edward Joseph (1965): Boys Town und seine Entstehungsgeschichte. In: Röhrs (Ed.) 1965: 307-313.
Flitner, Wilhelm; **Kuderitzki**, Gerhard (Ed. 1961): Die Deutsche Reformpädagogik. Band 1. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf: Helmut Küpper 1961 (Pädagogische Texte).
Flitner, Wilhelm; **Kuderitzki**, Gerhard (Ed. 1962): Die Deutsche Reformpädagogik. Band 2. Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf: Helmut Küpper 1962 (Pädagogische Texte).
Foerster, Friedrich Wilhelm (1914): Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens. Zürich: Schultheß u. Co 1914[12].
Foerster, Friedrich Wilhelm (1953): Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens. Recklinghausen: Paulus Verlag 1953[15].
Försterling, Wolfram (1981): Methoden sozialtherapeutischer Behandlungen im Strafvollzug und die Mitwirkung des Gefangenen. Bochum: Brockmeyer 1981.
Foot, Paul (1967): Sins of the Fathers. The End of an Educational Experiment. In: Anarchy (London) 7.1967,82: 357-367.
Francis, Ken (1946): Little Rock's Little City. In: The American City (New York) 61.1946,1 (January): 69-70.

Franklin, Marjorie Ellen (Ed. 1966): Q-Camp. An Epitome of Experience at Hawkspur Camp from 1936-1940. London: Planned Environment Therapy Trust 1966[2] (zuerst: Wellington: Howard League 1943).

Freud, Sigmund (1992): Das lch und das Es. Metapsychologische Schriften. Mit Einleitung von Alex Holder. Frankfurt/M: Fischer 1992 (Psychologie Fischer 10442).

Froese, Leonhard (1986): Makarenko und Gor'kij. Vorläufige Anmerkungen zu einem komplexen Thema. ln: Dilger, Kuebart, Schäfer (Ed.) 1986: 302-307.

Gaggell, Gustav (1920): Die Selbstregierung der Schüler. München: Ernst Reinhardt 1920.

Gartenstadt Hellerau. (1911) Ein Bericht über den Zweck, die Organisation, die Ansiedlungsbedingungen, die bisherigen Erfolge und die Ziele. Hellerau bei Dresden: Verlag der Gartenstadt Hellerau bei Dresden GmbH 1911[1].

Gault, Robert H. (1912): Junior Republics in England. In: Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology (Chicago/Ill.) 3.1912,September: 470-472.

Gayk, Andreas (Ed. 1976): Die rote Kinderrepublik Seekamp. Dokumentation des ersten sozialistischen Kinderlagers 1927. Stuttgart: Falkenbuchverlag 1976 (erstmals Berlin: Arbeiterjugend-Verlag 1928).

Geissler, Erich E. (Ed. 1970): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970 (3. neubearbeitete Auflage von ‚Autorität und Erziehung‘. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte).

Gente, Hans-Peter (Ed. 1970): Marxismus Psychoanalyse Sexpol. Frankfurt/M: Fischer 1970 (2 Bände. Bücher des Wissens 6056 / 6072).

George, William Reuben (1909): The Junior Republic. lts History and ldeals. With an Introduction by Thomas Mott Osborne. New York - London: D. Appleton and Co. 1909.

George, William Reuben (1937): The Adult Minor. New York - London: D. Appleton 1937.

George, William Reuben; **Stowe**, Lyman Beecher (1912): Citizens Made and Remade. Boston - New York: Houghton Mifflin Company 1912.

The George Junior Republic. (1897) In: The American Journal of Sociology (Chicago/Ill.) 3.1897,2 (Sept): 275-276.

George Junior Republic Association lnc.; **The George Junior Republic Union Free School District** of Freeville/N.Y. (1980): A Miniature Catalog. o.O.: [Eigendruck] 1980 (Heimprospekt).

George Junior Republic Association lnc.; **The George Junior Republic Union Free School District** of Freeville/N.Y. (o.J. [um 1983?]): The George Junior Republic. o.O.: [Eigendruck] o.J. [um 1983?] (ausführlicher bebilderter Heimprospekt).

Gibson, Tony (1967): Copping in Ecuador. ln: Anarchy (London) 7.1967,79: 288-290.

Gibson, Tony (1969): Worker's Control at Burgess Hill School. In: Anarchy (London) 9.1969,105: 350-352.

Gibson, Tony (1970): Some Sort of Joke? English Progressive Schools by R. Skidelsky (Penguin Books). ln: Anarchy (London) 10.1970,197: 24-26.

Gillett, Charlie (1968): Experiment at Kingsway. ln: Anarchy (London) 8.1968,92: 306-310.

Gilomen, Hermann (1929): Die Kinderkolonie Meikirch. Ein pädagogisches Experiment vor 100 Jahren. Langensalza: Hermann Beyer u. Söhne 1929 (Friedrich Manns Pädagogisches Magazin 1245).

Gladden, Washington (1896): The Junior Republic at Freeville. In: The Outlook (New York) 54.1896,(31.Oct): 778-782.

Glaser, Georg (1979): Schluckebier. Roman. Berlin: Guhl 1979 (auch Berlin-Wien 1932).

Glaser, Georg (1983): Geheimnis und Gewalt. Der autobiographische Bericht eines Einzelkämpfers. Reinbek: Rowohlt 1983 (rororo 5101. Auch Hamburg 1953, 1969, 1989).

Götze, Willibald (1974): Jaques-Dalcroze. ln: Neue Deutsche Biografie Bd. 10: 350-352.

Golding, William (1974): Herr der Fliegen. Roman. Frankfurt/M: Fischer 1974[1].

Gordon, Peter; **Lawton**, Dennis (1984): A Guide to English Educational Terms. New York: Schocken 1984.

Gorki, Maxim (1967): Arbeitskolonien für Kinder. In: Hillig (Ed.) 1967: 47-55 (auch Nachdruck in: ‚Proletarische Erziehung in der Sowjetunion 1917-30‘: 102-110).

Gottschalch, Wilfried (1964): Autoritäre und antiautoritäre Aspekte in der politischen Pädagogik Makarenkos. In: Gesellschaft-Staat-Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung (Stuttgart) 9.1964,6: 412-419.

Graumann, Carl Friedrich; **Heckhausen**, Heinz (Ed. 1977): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Reader 1 - Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt/M: Fischer 1977.

Griese, Christiane (1990): Versuchsschule ‚Summerhill'. In: Paetz/Pilarczyk 1990: 101-103.

Groschopp, Horst (1987): Utopie vom ‚neuen Menschen'. Eine biographisch-bibliographische Studie über Otto Rühle als Kulturwissenschaftler. In: Weimarer Beiträge 33.1987,12: 1953-1970.

Grüneisl, Gerd; **Zacharias**, Wolfgang (1989): Die Kinderstadt. Eine Schule des Lebens. Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt. Reinbek: Rowohlt 1989.

Günther, Karl Heinz u.a. (Ed. 1971): Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin: Volk und Wissen 1971[6].

Haan, Richard de (1965): Kropotkin, Marx and Dewey. In: Anarchy (London) 5.1965,: 271-286.

Haenel, Erich (1911): Die Gartenstadt Hellerau. In: Dekorative Kunst (München) 14.1911,(7.April): 297-344.

Hammelmann, Inge (1991): Summerhill - die Legende lebt. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 46.1991,42 (11.Okt.): 98-110.

Hammelmann, Inge (1993a): Summerhill - ja gibt's das noch? Ein Besuch in einer berühmten Schule von gestern. In: Büttner, Elschenbroich, Ende (Hg.) 1993: 10-21.

Hammelmann, Inge (1993b): Schulschwänzer. Eine indiskrete Liste. In: Der Rabe. Magazin für jede Art von Literatur 35 (Schule) (Zürich) .1993,: 92-93 (Auch nachgedruckt in Frankfurter Rundschau Nr.191 Donnerstag 19.Aug 1993).

Hansen, Hans (1970): Bericht aus einem antiautoritären Ferienlager. München: Juventa 1970.

Harari, Leon (1993): Die Kinderrepublik von Janusz Korczak. Erinnerungen. In: Dachauer Hefte. Studien und Dokumente zur Geschichte der ns. Konzentrationslager 9.1993,9 (November): 32-43 (Themenheft ‚Die Verfolgung von Kindern und Jugendlichen').

Harless, Hermann (1922): Erziehungs-Gemeinde. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1922,2 (August): 25-27.

Harless, Hermann (1923): Von der Überwindung der Romantik in der Erziehung. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1923,3/4 (März): 57-60.

Harless, Hermann (1924): Produktionsschule auf Eigenwirtschaft. In: Die Neue Erziehung 6.1924,: 265-270.

Harless, Hermann (ca.1926): Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe und seine Beachtung am Nordsee-Pädagogium Südstrand/Föhr. Osterwieck/Harz: A.W. Zickfeldt [ca.1926] (Sonderdruck aus dem Buch ‚Der neue Lehrer').

Harless, Hermann (1930): Krisis der Jugend der deutschen Bildungsschichten. Wege zu ihrer Überwindung. In: Das Werdende Zeitalter (Dresden) 9.1930,11: 533-543.

Harless, Hermann (ca.1931): Von der Erziehungs- und Bildungsaufgabe einer freien Schule. Schloß Marquartstein/Oberbayern: Selbstverlag des Landerziehungsheimes Schloß Marquartstein [ca.1931].

Harless, Hermann (1937): Ein Rückblick. In: Marquartsteiner Blätter (Marquartstein/Oberbayern) .1937, (Oktober): (unpaginiert) (Landerziehungsheim Schloß Marquartstein).

Harless, Hermann (1950): Ein Rückblick 1937 und 1950. Marquartstein/Oberbayern: Landerziehungsheim Marquartstein 1950.

Harlow, Alvin F. (1944): George, William Reuben. In: Dictionary of American Biography: 226-227.

Harper, Vivian (1970): Bertrand Russell and the Anarchists. In: Anarchy (London) 10.1970,: 68-77.

Hartmann, Kristiana (1976): Deutsche Gartenstadtbewegung. Kulturpolitik und Gesellschaftsreform. München: Heinz Moos 1976[1].

Haubfleisch, Dietmar; **Link**, Jörg-W. (1994): Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift der Weimarer Republik. Oer-Erkenschwick: Archiv der Arbeiterjugendbewegung 1994 (Archivhilfe 8).

Haug, W.F. (1971): Der sexuell-politische Skandal als Instrument antidemokratischer Kampagnen. In: Autorenkollektiv 1971: 389-464.

Healy, William (1949): Psychiatry and Delinquency - Critical Evaluation. Round Table. In: American Journal of Orthopsychiatry (Menasha/Wisconsin) 19.1949,2: 317-341.

Heckmann, Gustav (1964): Leben ohne Gewalt. Elisabeth Rotten - geb. 15. Feb. 1882 - gest. 2. Mai 1964. In: Neue Sammlung (Göttingen) 4.1964,: 490-500.

Hegel, Erwin (1968): Vom Rettungshaus zum Kinderdorf. Ein Beitrag zur Geschichte des Familienprinzips in der fürsorgenden Erziehung. München: Ernst Reinhard 1968.

Hehlmann, Wilhelm (1982): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner 1982[12].

Heimpel, Elisabeth (1956): Das Jugendkollektiv A.S. Makarenkos. Würzburg: Werkbund-Verlag 1956 (Weltbild und Erziehung 15).

Heller, Th. (1911): George Junior Republic. In: Heller, Schöller, Taube (Ed.) 1911: 205-206.

Heller, Th.; **Schiller**, Fr.; **Taube**, M. (Ed. 1911): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Leipzig: Engelmann 1911.

Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung. (1922-1923) Herausgegeben von Lehrern und Schülern der Schule Hellerau. Schriftleitung E. Ferand-Freund in Hellerau-Dresden. Hellerau bei Dresden: Neue Schule Hellerau AG 1922-1923 (nur 3 Hefte erschienen: 1 (Juni 1922) / 2 (August 1922) / 3-4 (März 1923)).

Hemleben, Johannes (1963): Rudolf Steiner in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1963 (Rowohlts Monographien 79).

Hemmings, Ray (1972): Fifty Years of Freedom. A Study in the Development of the Ideas of A.S. Neill. London: Allen and Unwin 1972 (völlig identische USA-Ausgabe: Childrens Freedom. New York: Schocken 1973).

Hennies, Matthias (1983): Die Kinder von Bemposta. In: Filmbeobachter .1983,7/8 (April): 14 (Bericht über den Bemposta-Film und Gespräch mit den Filmemachern).

Henningsen, Franziska (1973): Kooperation und Wettbewerb. Antiautoritär und konventionell erzogene Kinder im Vergleich. Eine psychologische Studie. München: dtv 1973[1].

Hepp, Johannes (1911): Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F.W. Foersters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich: Schultheß u. Co. 1911.

Herrmann, Gertrud (1956): Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Weinheim: Beltz 1956 (Quellenhefte für die soziale Ausbildung).

Herrmann, Walter (1923): Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Ein Bericht über Erziehungsarbeit im Strafvollzug. Hamburg: W. Gente 1923 (Hamburgische Schriften zur gesamten Strafrechtswissenschaft 4).

Herrmann, Walter (1926): Probleme der Fürsorgeerziehung [ohne Untertitel]. In: Die Erziehung (Leipzig) 1.1926,: 268-272 (Auch in Simonsohn (Ed.) 1969: 15-20).

Herrmann, Walter (1927): Probleme der Fürsorgeerziehung. Zur Frage des Kulturniveaus in den Anstalten. In: Die Erziehung (Leipzig) 4.1927,: 171-176 (Auch in Simonsohn (Ed.) 1969: 20-26).

Herrmann, Walter (1929): Probleme der Fürsorgeerziehung. Zur Kritik an der Fürsorgeerziehung. In: Die Erziehung (Leipzig) 4.1929,: 430-443 (Auch in Simonsohn (Ed.) 1969: 46-58).

Heyck, Hans (1925): Der Zeitgenosse. Roman. Leipzig: L. Staackmann 1925.

Hicklin, Margot (1962): Pestalozzi Children's Village Trogen. An Experiment in European Living. Charleroi: FICE (=Fédération Internationale des Communauté d' Enfants) 1962 (FICE Études pédagogiques 9).

Hicklin, Susan (1949): Zoë Neill. The Child Who Never Gets Slapped. In: Picture Post (London) 43.1949,11 (11.Juni): 1+30-33+36.

Hilber, Walter (1971): Autorität in der antiautoritären Erziehung A.S. Neills. In: Pädagogische Welt 25.1971,6: 377-383.

Hillig, Götz (1964): Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv. Zu einer Kategorie bei A.S. Makarenko. In: Bildung und Erziehung 17.1964,6: 429 ff.
Hillig, Götz (Ed. 1967): Makarenko in Deutschland. Braunschweig: Westermann 1967.
Hillig, Götz (1978): Makarenkos Plädoyer für einen Heimleiter (1928). Dokumentiert von Götz Hillig. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW) 26.1978,4: 109-118.
Hillig, Götz (1979): Zur zeitgenössischen Aufnahme der pädagogischen Ideen A.S. Makarenkos. Das Zeugnis des ukrainischen Erziehungswissenschaftlers H. Vascenko. Isabella Rüttenauer zum 70. Geburtstag. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW) 27.1979,3: 65-76.
Hillig, Götz (1980): Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim) 26.1980,1: 121-137.
Hillig, Götz (Ed. 1983): Makarenko-Materialien. Band 3. Quellen zur Biografie des jungen Makarenko (1888 - 1920). Marburg: Verlags- und Vertriebsgesellschaft 1983 (Beiträge zur Sozialistischen Pädagogik 11).
Hillig, Götz (1984): Sankt Makarenko. Zur Editionspraxis der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR (1950-1983). Marburg: Makarenko Referat (der Universität), Ernst-Giller-Straße 5 1984[1] (Opuscula Makarenkiana, 4).
Hillig, Götz (1988): Zum gegenwärtigen Stand der Publikation von A.S. Makarenkos Werken. Überlegungen im Zusammenhang mit dem Erscheinen der neuen Ausgaben in Marburg und Moskau. In: Neue Sammlung (Stuttgart) 28.1988,: 563-574.
Hillig, Götz (1989a): Leider ist das nicht ‚der ganze Makarenko deutsch'. Zur neuen Ausgabe der ‚Pädagogischen Werke'. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW) 37.1989a,1: 56-62.
Hillig, Götz (1989b): Internationales Symposion ‚Der gegenwärtige Stand und die Perspektiven der Makarenko-Forschung' 28.4. - 2.5.1989 Schloß Rauischholzhausen bei Marburg. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW) 27.1989b,3: 182-186.
Hillig, Götz; **Krüger-Potratz**, Marianne (1986): Die ‚Zweite Geburt' des A.S. Makarenko. Zugleich ein Beitrag zu einem kaum bekannten Kapitel aus der Geschichte der sowjetischen Pädagogik 1939-1941. In: Dilger, Kuebart, Schäfer (Ed.) 1986: 308-347.
Hillig, Götz; **Weitz**, Siegfried (Ed. 1969): Makarenko-Materialien. Band 1. Marburg: Verlag u. Vertriebsgemeinschaft 1969.
Hillig, Götz; **Weitz**, Siegfried (1971): Selbstregierung im Jugendheim. Das Beispiel der Erziehungseinrichtungen A.S. Makarenkos. In: Becker (Ed.) 1971: 53-62.
Hillig, Götz; **Weitz**, Siegfried (Ed. 1979): Makarenko. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1979[1] (Wege der Forschung 407).
Hillig, Götz; **Weitz**, Siegfried (Ed. 1989): Makarenko-Diskussion International. Protokoll des 2. Marburger Gesprächs (1-4. Mai 1986). München: Minerva 1989[1] (Marburger Beiträge zur vergl. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 21).
Hobbytown. (1940) A miniature community which is governed by its youthful citizens on democratic lines. In: Recreation (New York) 34.1940,November: 486+506.
Hoernle, Edwin (1973): Grundfragen proletarischer Erziehung. Frankfurt/M: Fischer 1973 (auch andere Ausgabe: Berlin Volk & Wissen 1983).
Hofmann, Willi; **Weber**, Gustav (Ed. 1929): Rote Jugend auf roter Erde. Erinnerungsbuch an den 5. Reichsjugendtag 1928 in Dortmund und das 1. Reichszeltlager der S.A.J. im Teutoburger Walde. Berlin: Arbeiterjugend-Verlag 1929.
Hohe Warte. Illustrierte Halbmonatsschrift für die künstlerischen, geistigen und wirtschaftlichen Interessen der städtischen Kultur. (1907) Unter Mitwirkung führender Männer herausgegeben von Joseph August Lux. Wien - Leipzig: R. Voigtländer 1907 (3.Jg Heft 20: Themenheft Gartenstadt Hellerau).
Hohoff, Ulrich (1980): Selbstverwaltete Jugendrepublik. Initiative ‚Straßenkinder von Bogota'. In: Publik-Forum .1980,11 (6.Juni): .
Holl, Jack M. (1971): Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement. Ithaca/N.Y. - London: Cornell University Press 1971.

Holloway, Richard (1970): Street Boys in Addis Ababa. In: Community Developement Journal (Richmond/Surrey) 5.1970,3 (July): 139-144.
The Homer Lane Society (1964). An Experimental Venture. In: Anarchy (London) 4.1964a,39: 151-152 (Themenheft Homer Lane).
Homes, Alexander Markus (1982): Prügel vom Lieben Gott. Eine Heimbiographie. Bensheim: Päd. extra Buchverlag 1982[3].
Homes, Alexander Markus (Ed. 1984): Heimerziehung. Lebenshilfe oder Beugehaft? Frankfurt/M: Fischer 1984.
Howard, Ebenezer (1968): Gartenstädte von Morgen. Berlin: Ullstein 1968 (Bauwelt-Fundamente 21 Garden Cities of Tomorrow).
Huber, Barbara (1983): Die Freiheitsstrafe in England und Wales. Köln: Heymanns 1983.
Huber, Gabriele (1990): Die ‚Città dei Ragazzi'. Eine selbstverwaltete Kinderstadt. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 1990[1] (Gmünder Hochschulreihe 10).
Ihlau, Olaf (1969): Die Roten Kämpfer. Ein Beitrag zur Geschichte der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Meisenheim: Hain 1969[1] (Marburger Abhandlungen zur Politischen Wissenschaft 14).
Internationale Hygiene-Ausstellung Dresden 1911 (1911): Historische Abteilung mit Ethnographischer Unterabteilung. 1. Historische Abteilung. Dresden: Verlag der Internationalen Hygiene Ausstellung 1911[2].
Italien: 14jähriger ist erster ‚Kinderbürgermeister'. (1994) In: Frankfurter Rundschau .1994,96 (26.April): 26.
Jackson, Ward (1961): Therapeutic Communities. In: Anarchy (London) 1.1961,: 270-277.
Jacobi, Hugo (1927): Sowjetrussische Fürsorgeerziehung. In: Das Werdende Zeitalter 6.1927,7/9 (Juli/Sept): 230-238 (Themenheft Strafe).
Jacoby, Henry (1977): Otto Rühle. Kurzer Abriß seines Lebens [=Vorwort]. In: O.Rühle 1977: I-XIV.
Jacoby, Henry (1980): Begegnung mit Alice Rühle-Gerstel. In: A.Rühle-Gerstel 1980: 241-246.
Jacoby, Henry; **Herbst**, Ingrid (1985): Otto Rühle. Zur Einführung. Hamburg: Junius 1985[1] (SOAK-Einführungen 20).
Jakobs [=Jacobs], Dore (1923): Die Schule Hellerau in Essen. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1923,3/4 (März): 72-75 (Nachdruck aus der ‚Essener Arbeiterzeitung', ca. erste Dezemberhälfte 1922).
Jena. (1925) Bericht von der Tagung antiautoritärer Erzieher am 26. und 27. September 1925. In: Das proletarische Kind (Dresden) 1.1925,5: 117-118.
Jones, Howard (1960): Reluctant rebels. Re-education and group progress in a residential community. London: Tavistock 1960.
Jorgensen, Mosse (1973): Schuldemokratie - keine Utopie. Das Versuchsgymnasium Oslo. Reinbek: Rowohlt 1973.
Jürgens, Stephan (1913): Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation unter besonderer Berücksichtigung Trotzendorfs. Langensalza: Beyer u. Söhne 1913 (Friedrich Manns pädagogisches Magazin 525).
Das Junge Hellerau. (1993) Reprint des Jahrbuches Der Rhythmus II. Band / 2. Hälfte. Mit einer Einführung. Dresden: Hellerau-Verlag 1993[2] (1. Auflage 1992).
Junghans, Kurt (1982): Der Deutsche Werkbund. Sein erstes Jahrzehnt. Berlin/DDR: Kunst und Gesellschaft 1982.
Kämpgen, Klaus (1994): Eine Frage der Disziplin. ‚Summerhill'-Schule unter Beschuß. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung WAZ (Essen) .1994,(16.Feb.): .
Kahn, Gérard (1992): Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft. Mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992.
Kamp, Martin (1986): Selbstregierte Kinderrepubliken. Ein radikaler Alternativansatz in der Heimerziehung. Trier: unveröffentlichte pädagogische Diplomarbeit 1986.

Kanitz, Otto Felix (1922a): Unsere Republikfeier. In: Die Sozialistische Erziehung (Wien) 2.1922a,: 213-216.
Kanitz, Otto Felix (1922b): Schönbrunn. In: Die Sozialistische Erziehung (Wien) 2.1922b,: 259-265.
Kanitz, Otto Felix (1922c): Familienerziehung Staatserziehung und Gesellschaftserziehung. Wien: phil. Diss. (ungedruckt) 1922c.
Kanitz, Otto Felix (1924): Selbstverwaltung der Kinder. In: Zeitschrift für Kinderschutz und Jugendfürsorge (Wien) 16.1924,1: 6-9.
Kanitz, Otto Felix (1929): Zehn Jahre Kolonie Gmünd. In: Die Sozialistische Erziehung (Wien) 9.1929,: 198.
Kanitz, Otto Felix (1930): Demokratie in der Erziehung. In: Sozialistische Erziehung (Wien) 10.1930,6: 121-123.
Kanitz, Otto Felix (1974): Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M: Fischer 1974 (zuvor unter Titel ‚Kämpfer der Zukunft'. Frankfurt/M: März-Verlag 1970).
Karg, Hans-Hartmut (1983): Erziehungsnormen und ihre Begründung in der Pädagogik von Alexander Sutherland Neill. Frankfurt/M: Haag & Herchen 1983 (zugleich Univ. Erlangen-Nürnberg: phil. Diss. 1983 (seitenidentisch)).
Keim, Wolfgang (Ed. 1990): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung. Marburg: Bund Demokratischer Wissenschaftler... 1990 (Forum Wissenschaft. Studienhefte 9).
Kelly, Fred (1939): ‚Boystowns' for Cleveland Youth. A Large City Attacks its Crime Problem Through the Organisation of ‚Boystowns'. In: Recreation (New York) 33.1939,November: 437-440, 475.
Kendall, Sarita (1975): Street Kids of Bogota. In: New Society (London) .1975,(16.Januar): 117-118.
Kenyon, Hugh (1952): The Concept of Shared Responsibility in Borstal Training. In: Howard Journal (London) 8.1952,: 189-198.
Keupp, Dorothea (1977): Kurt Löwenstein. In: Kunstamt Kreuzberg... (Ed.) 1977: 545-561.
Kibbo Kift. [1928] Die Waldverwandtschaft. Potsdam: Voggenreiter o.J.[1928b][3] (Bücher der Waldverwandtschaft 10 / Erstauflage Berlin: Der weisse Ritter 1910).
Kinder-Republik. (1994) In: Frankfurter Rundschau 50.1994,90/16: 1.
Knauer, Reingard; **Krohn**, Erika; **Höner**, Peter (1982): Lernen geht auch anders. Reader zu Alternativschulen und Alternativpädagogik. München: AG SPAK 1982[3].
Knirck, Erich (1967): Die junge Gesellschaft. Düsseldorf: Rau 1967[3].
Knorr, Lorenz (o.J.[1955]): Gedanken zur sozialistischen Erziehung. Eine Einladung zur Diskussion über Theorie und Praxis. Bonn: Schaffende Jugend o.J.[1955] (Schriftenreihe zum Problem der sozialistischen Erziehung 1).
Knorr, Lorenz (1958): Neue Versuche mit der Kinderdemokratie. In: Erziehung und Gesellschaft. Zeitschrift der SJD Die Falken (Dortmund) 2.1958,: 14-20.
Kösters, J. (1930): Artikel ‚Deutsche Oberschule'. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd.1, 1930: 495-498.
Koch, Friedrich (1986): Sexuelle Denunziation. Die Sexualität in der politischen Auseinandersetzung. Frankfurt/M: Syndikat 1986.
Kolb, Rolf (1946): Demokratische Erziehung. Eine neue Erziehungsmethode für den Unterricht in der Primarschule. Zürich: Rascher & Cie 1946.
Kollontai, Alexandra (1986): Ich habe viele Leben gelebt. Autobiographische Aufzeichnungen. Köln: Pahl-Rugenstein 1986[3] (gekürzt; Iz moej zizni i raboty).
Konrad, Franz-Michael; **Liegle**, Ludwig (Ed. 1988): Reformpädagogik in Palästina. Neuere israelische Forschungsbeiträge zur Bildungsgeschichte der vorstaatlichen Periode. In: Neue Sammlung (Stuttgart) 28.1988,: 231-249.
Koos, L.V. (1946): The Junior City of San Francisco. In: School Review (Chicago/Ill.) 54.1946,Januar: 5-6.

Korczak, Janusz (1972a): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1972a[3].

Korczak, Janusz (1972b): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1972b[1].

Korczak, Janusz (1973): König Hänschen 1. München: dtv 1973[8] (dtv junior).

Korczak, Janusz (1981): Verteidigt die Kinder! Gütersloh: Siebenstern 1981.

Korczak, Janusz (1983): König Hänschen auf der einsamen Insel. München: dtv 1983[5] (dtv junior).

Kotlan-Werner, Henriette (1982): Otto Felix Kanitz und der Schönbrunner Kreis. Die Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher 1923 - 1934. Wien: Europaverlag 1982[1] (Materialien zur Arbeiterbewegung 21).

Krieger, Hans (1970): Das Beispiel Summerhill. Bücher von Alexander S. Neill und Siegfried Bernfeld zur antiautoritären Erziehung. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970,32 (7.August): 15.

Kron, Friedrich W. (Ed. 1973): Antiautoritäre Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte).

Krupskaja, Nadesha Konstantinowna (1967): Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften Reden und Briefen in vier Bänden. Berlin: Volk und Wissen 1967.

Kühn, Axel D. (1995 ?): A.S. Neill im Kontext der europäischen Reformpädagogik. Zur systematischen Rekonstruktion von Lebensgeschichte und Reformimpulsen (Arbeitstitel). Tübingen: noch unabgeschlossenes Dissertationsmanuskript 1995 (?). Nicht fertiggestellt (s.o. Vorbemerkungen zur 2.Auflage), stattdessen:

Kühn, Axel D. (2002): A. S. Neill und Summerhill: Eine Rezeptions- und Wirkungsanalyse. Universität Tübingen: phil.diss. 2002. Als PDF-Datei im Internet herunterladbar vom Archivserver der deutschen Nationalbibliothek:
http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965433013

Kühn, Axel D. (1995): Alexander S. Neill. Reinbek: Rowohlt Ende August 1995 (Rowohlt Monographien).

Kumarin, Valentin (1990): Einige methodologische Probleme der Erziehungstheorie in den Werken A.S. Makarenkos. In: Pädagogische Rundschau (Frankfurt/M) 44.1990,: 69-85.

Kunstamt Kreuzberg; **Institut für Theaterwissenschaft** der Universität Köln (Ed. 1977): Weimarer Republik. Berlin: Elefanten Press 1977.

Lacis, Asja (1968): Das Programm eines proletarischen Kindertheaters. Erinnerungen beim Wiederlesen. Westberlin: Alternative 1968.

Lades, Heinrich; **Scheck**, F.; **Stippel**, F. (Ed. 1950): Handbuch der Jugendwohlfahrt. München-Düsseldorf: Wilhelm Steinbach 1950.

Lampel, Peter Martin (1929a): Verratene Jungen. Roman. Frankfurt/M: Frankfurter Societäts-Druckerei 1929a[1].

Lampel, Peter Martin (Ed. 1929b): Jungen in Not. Berichte von Fürsorgezöglingen. Berlin: Kiepenheuer 1929b[1].

Lane, Homer (1964): The Paper Read by Lane to the Little Commonwealth Committee After the Rawlison Enquiry 1918. In: Wills 1964: 253-267.

Lane, Homer (1969): Talks to Parents and Teachers. New York City: Schocken 1969 (zuerst erschienen London 1928).

Langermann, Johannes (1963): Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Berlin-Charlottenburg: Marhold 1963 (auch Berlin-Zehlendorf: Mathilde-Zimmer-Haus 1910 (3.Auflage)).

Laplanche, Jean; **Pontalis**, Jean Bertrand (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt/M: Suhrkamp 1973 (2 Bände Vocabulaire de la Psychoanalyse).

Laska, Bernd A. (1981): Wilhelm Reich in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1981 (Rowohlt Bildmonographien 298).

Lazarsfeld, Paul Felix; **Wagner**, Ludwig (o.J.[1924]): Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften. Bericht über einen Beitrag der Jugendbewegung zur Sozialpädagogik. Wien Leipzig: Anzengruber Verlag o.J.[1924] (Der Aufstieg - Neue Zeit- und Streitschriften 30/31).

Leggett, H. W. (1949): Bertrand Russell O.M.. Pictorial Biography. London: Lincolns - Prager 1949.

Lehmann, Siegfried (1926): Von der Straßenhorde zur Gemeinschaft. Aus dem Leben des ‚Jüdischen Kinderhauses' in Kowno. In: Der Jude .1926,(Sonderheft Erziehung): 22-36.

Lehmann, Siegfried (1930): Eine jüdische Kinderrepublik in Palästina. Das Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen. In: Palästina. Monatsschrift für den Aufbau Palästinas (Neue Folge) (Wien) 13 (=4 NF).1930,3 (März): 73-79.

Lehmann, Siegfried (1989): Das Kinder- und Jugenddorf Ben-Schemen (1929). In: Liegle u. Konrad 1989: 107-115 (zuerst in Das Werdende Zeitalter 8.1929, : 99-111).

Leipert, Theodor (1907): Gutachten über das Programm unserer Lehrwerkstätten. In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907,20: 323-324.

Lenhartz, Rolf (1949): Das Selbsthilfewerk der Jugend. Grundlagen Erfahrungen und Aufgaben. In: Jahrbuch der Jugendarbeit. München: Ehrenwirth 1949: 70-89.

Lenhartz, Rolf (1950): Das Selbsthilfewerk der Jugend. In: Lades u.a. (Ed.) 1950: 215-224.

Lennhoff, Frederick G. (1967): Problem-Kinder. Aus der Arbeit einer Therapie-Heimschule mit emotional gestörten Kindern und Jugendlichen. München: Reinhardt 1967.

Leonhardt, Rudolf Walter (1971a): Das Glück von Summerhill. Teil 1. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 26.1971a,1: 14-21.

Leonhardt, Rudolf Walter (1971b): Das Glück von Summerhill. Teil 2. Neill als Erzieher. Schwierigkeiten mit der sexuellen Freiheit. In: Die Zeit (Hamburg) 26.1971b,2: 9-10.

Leonhardt, Rudolf Walter (1971c): Das Glück von Summerhill. Teil 3. Antiautoritäre Erziehung. Englisches Sprichwort: Der Wert eines Puddings erweist sich erst beim Essen. In: Die Zeit (Hamburg) 26.1971c,3: 10.

Leonhardt, Rudolf Walter (1975): Wieder in Summerhill. Englands geliebteste Schule nach dem Tode ihres Gründers. In: Die Zeit (Hamburg) 30.1975,26 (20.Juni): 31.

Leppert, Norbert (1985): Niemandsland zwischen Krankheit und Kriminalität. Bei der Straftäter-Psychiatrie kommt die Praxis weit hinter der Theorie. In: Frankfurter Rundschau .1985,(26.Oktober): 1 (Beilage ‚Zeit und Bild').

Leser, Norbert (1972): Max Adler. In: Neue Österreichische Biographie 1972: 88-99.

Lewin, Aleksander (1993): Die Spuren von Janusz Korczak im Kibbuz Ein Harod. In: Kibbuz Studien .1993,7 (Januar): 35-38 (Yad Tabenkin. Forschungsinstitut. der Kibbuzbewegung. P.O. Ramat Efal 52960 Israel).

Lewin, Kurt (1982): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Hg. v. Carl Friedrich Graumann. Bd.6. Bern und Stuttgart: Huber und Klett-Cotta 1982.

Lewin, Kurt; **Lewin**, Gertrud (1982): Demokratie und Schule (1941). In: Lewin 1982: 285-291.

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. (1930/1932) Freiburg/Br: Herder 1930/1932 (2 Bände: Bd.1 1930, Bd.2 1932).

Lexikon der Pädagogik in drei Bänden. (1952) Bern: Francke 1952.

Lexikon der Pädagogik. (1975) Neue Ausgabe. Freiburg: Herder 1975[3] (auch: 1955(1), 1960(2) 1964/65(4)).

Liedtke, Max (1968): Johann Heinrich Pestalozzi in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1968[1] (rowohlts monographien 138).

Liegle, Ludwig (1985): Tagträume, Wirklichkeit und Erinnerungsspuren einer neuen Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948). Zum Gedenken an Moshe Rinott. In: Neue Sammlung (Stuttgart) 25.1985,: 60-77.

Liegle, Ludwig (1989): Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer ‚modernen' Erziehungsform. In: Zeitschrift für Pädagogik 35.1989,3: 399-416.

Liegle, Ludwig; **Konrad**, Franz-Michael (Ed. 1989): Reformpädagogik in Palästina. Frankfurt/M: dipa 1989[1] (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung 9).

Liepmann, Clara Maria (1928): Die Selbstverwaltung der Gefangenen. Mannheim: Bensheimer 1928 (Hamburgische Schriften zur gesamten Strafrechtswissenschaft Heft 12).

Lietz, Herrmann (1897): Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Berlin: Dümmler 1897.

Limberg, Margarete (1993): Wellen der Empörung. Summerhill. Was ist aus dem Mekka der antiautoritären Erziehung geworden?. In: Publik-Forum (Oberursel) 22.1993,19 (8.Okt): .

Lindsey, Benjamin Barr (1931): Das gefährliche Leben. Stuttgart: DVA 1931.

Lindsey, Benjamin Barr; **Evans**, Wainwright (1928): The Companionate Marriage. New York: Brentano 1928.

Lindsey, Benjamin Barr; **Evans**, Wainwright (o.J.[1927a]): Die Revolution der modernen Jugend. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt o.J.[1927a][1].

Lindsey, Benjamin Barr; **Evans**, Wainwright (o.J.[1927b]): Die Kameradschaftsehe. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt o.J.[1927b][1].

Linse, Ulrich (1976): Anarchistische Jugendbewegung 1918-1933. Frankfurt/M.: dipa-Verlag 1976[1].

Lippitt, Ronald; **White**, Ralph K. (1977): Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten (1947). In: Graumann u. Heckhausen (Ed.) 1977: 324-347.

Löwenstein, Kurt (1976): Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933. Berlin - Bd.Godesberg: Dietz 1976 (zugleich Wien: Verlag Jungbrunnen 1976).

Lorenz, Karl (1994): Wege nach Hellerau. Auf den Spuren der Rhythmik. Dresden: Hellerau-Verlag 1994 (Kleine Sächsische Bibliothek 5).

Lunatscharski, A. (1924): Über das Volksbildungswesen in Rußland. In: Sozialistischer Erzieher 5.1924,10 (Oktober): 9-13 (Entgegnung auf Mratschny 1924).

Lux, Joseph August (1907a): Die Gartenstadt Hellerau. Gründung der Deutschen Werkstätten für Handwerkskunst. In: Hohe Warte (Wien Leipzig) 3.1907a,20: 313-317.

Lux, Joseph August (1907b): Lehrwerkstätten und Fachschule. In: Hohe Warte (Wien Leipzig) 3.1907b,20: 319-321.

Luyken, Reiner (1994): Theorie und Praxis & Ende der antiautoritären Erziehung.. Der weltberühmten Schule von Summerhill droht die Schließung. Unser Reporter hat sich dort umgesehen. In: Die Zeit (Hamburg) .1994,10 (4.März): 56 (vgl. Leserbriefe dazu: Wie geht es weiter...).

Lytton [Victor Alexander George Bulwer, Earl of Lytton] (1964): A Last Word on Homer Lane. In: Anarchy (London) 4.1964,39: 150 (Auszug aus Bazeley 1948: 14 f. im Anarchy-Themenheft Homer Lane).

Lytton [Victor Alexander George Bulwer, Earl of Lytton] (1934): New Treasure. A Study of the Psychology of Love. London: Allen & Unwin 1934[1].

Mackay, A.L. Gordon (1931): Experiments in Educational Self Government. London: Allen and Unwin 1931.

Mackenzie, Robert F. (1967): Kilquhanity and Coal Town. (Auszug aus Mackenzie: Escape from the classroom Collins 1965). In: Anarchy (London) 7.1967,82: 371-375.

Mackenzie, Robert.F. (1970): State School. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1970 (Penguin Education Special).

Makarenko, Anton Semjonowitsch (1956): Über meine Erfahrung. In: Heimpel 1956: 55-80.

Makarenko, Anton Semjonowitsch (1962): Flaggen auf den Türmen. Berlin: Volk und Wissen 1962 (Werke 3).

Makarenko, Anton Semjonowitsch (1967): Eine Auswahl. Zusammengestellt und eingeleitet von Alexander Bolz. Berlin: Volk und Wissen 1967[3].

Makarenko, Anton Semjonowitsch (1970): Ein pädagogisches Poem. Der Weg ins Leben. Berlin: Volk und Wissen 1970 (Werke 1).

Makarenko, Anton Semjonowitsch (1974): Der Marsch des Jahres Dreißig, FD1, Dur, Aus der Geschichte der Dzierzynski-Kommune. Berlin: Volk und Wissen 1974[4] (Werke 2).

Makarenko, Anton Semjonowitsch (1978): Allgemeine Fragen der pädagogischen Theorie. Erziehung in der sowjetischen Schule. Berlin (DDR): Volk und Wissen 1978 (Werke 5).
Maklezerow, A.W. (1929): Der Kampf gegen die Verwahrlosung der Jugend in Sowjetrußland. In: Die Erziehung (Leipzig) 4.1929,: 309 - 324.
Maneck, Horst (1976): Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Jahre 1916. Dresden: päd. Diss. (PH Dresden, maschinenschriftlich) 1976.
Manjos, B. (1924): Die Kinderstadt ‚Lenin' in Kiew. In: Die Proletarische Schule. Nachrichtenblatt der Freunde des Erziehungs- und Bildungswesens der Sowjet-Ukraine (Berlin) 5.1924,8/10 (Jan-März): 9-10 (Beilage zu ‚Sozialistischer Erzieher' 5.1924).
Mannschatz, Eberhardt (1953): Beiträge zur Methodik der Kollektiverziehung. Berlin: Volk und Wissen 1953 (Heimerziehung 5).
Maro (M.I. Levitina) (1979): Die M. Gor'kij-Kolonie (1924). In: Hillig u. Weitz 1979: 3-15.
Matthias, William (1979): Whatever Happened to Summerhill? In: Childhood Education (Washington D.C.) 55.1979,April-Mai: 265-267.
Matthias, William (1980a): An A.S. Neill/Summerhill Chronology. In: Contemporary Education (Terre Haute/Indiana) 52.1980a,1 (Fall): 50-54.
Matthias, William (1980b): A Memorable Day at Summerhill. In: Teacher (Ohio) 98.1980b,September: 56-57.
Mattick, Paul (1975): Spontaneität und Organisation. Vier Versuche über praktische und theoretische Probleme der Arbeiterbewegung. Frankfurt/M: Suhrkamp 1975 (Edition Suhrkamp 735).
Mattick, Paul (1975a): Otto Rühle und die deutsche Arbeiterbewegung. In: Mattick 1975a: 7-39 (1945 geschrieben. Auch in Rühle 1970 enthalten).
Mehnert, Klaus (1932): Die Jugend in Sowjetrußland. Berlin: S. Fischer 1932.
Mehnert, Klaus (1967): Der Sowjetmensch. Reinbek: Rowohlt 1967.
Mehringer, Andreas (1970): Der ‚antiautoritäre' Kindergarten. In: Unsere Jugend 22.1970,1: 34-37.
Meier-Ziegler, Rudolf (1989): A.S. Makarenko. Seine Leistungen für eine wissenschaftlich-praktische Pädagogik. In: Gesamtschul-Information (Berlin) 20.1989,1-2: 97-126.
Mendelssohn, Peter de (1993): Hellerau. Mein unverlierbares Europa. Dresden: Hellerau-Verlag 1993 [Nachdruck der von Hellerau handelnden Werkpassagen, insbesondere aus dem Roman Marianne].
Mergner, Gottfried (1973): Arbeiterbewegung und Intelligenz. Starnberg: Werner Raith 1973[1].
Metzenthin, Eduard (1915): Die Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiet der Schulerziehung in früherer Zeit. Ein Beitrag zur Geschichte des ‚Schulstaats'. Langensalza: Hermann Beyer u. Söhne 1915 (Friedrich Manns Pädagogisches Magazin 604 / auch Erlangen: phil. Diss 1915).
Meunier, Jaques (1979): Die Straßenkinder von Bogota. München: Trikont 1979.
Meyer, Hans (1955): Zur Charakteristik Friedrich Wilhelm Foersters. In: Antz, Pöggeler (Ed.) 1955: 9-15.
Meyer-Markau, Wilhelm (Ed. 1908): Die Schulstadt. Selbstregierung und Bürgertugend in der Schule. Von einem alten Deutsch-Amerikaner. Minden: Marowski 1908 (Sammlung pädagogischer Vorträge Bd. 17 Heft 5).
Miller, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M: Suhrkamp 1983.
Miller, Mervin (1989): Letchworth. Chichester / Sussex: Phillimore 1989.
Miller, Peter (1967): The Master of Braehead and his School. In: Anarchy (London) 7.1967,82: 368-370.
Mironow, N. (1924): Die Kinderbewegung in der Ukraine in den Jahren 1922/23. In: Die Proletarische Schule. Nachrichtenblatt der Freunde des Erziehungs- und Bildungswesens der Sowjet-Ukraine (Berlin) 5.1924,8/10 (Jan-März): 1-5 (Beilage zu ‚Sozialistischer Erzieher' 5.1924).

Möbius, Eberhard (1981): Die Kinderrepublik Benposta und die Muchachos. Reinbek: Rowohlt 1981[2] (Erstmals 1973).
Möllhoff, Beate; **Möllhoff**, Manfred (1979): Geschlossene Unterbringung von Kindern und Jugendlichen. Problemdiskussion und Literaturdokumentation. Frankfurt/M: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 1979.
Monroe, Paul (Ed. 1911): A Cyclopaedia of Education. (5 Bände, vor allem die Artikel: Arnold, Public Schools, Self Government, George Junior Republic, Juvenile Delinquency, Boys Clubs). New York: Macmillan 1911 (Nachdruck Detroit: Gale Research Company 1968).
Mortkowicz-Olczakowa, Hanna (1973): Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge. München - Salzburg: Anton Pustet 1973.
Moser, Tilman (1972): Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens. Frankfurt/M: Fischer 1972.
Mowrer, O.H. (1939): Authoritarianism versus ‚Self Government' in the Management of Children's Aggressive (Anti-Social) Reactions as a Preparation for Citizenship in a Democracy. In: Journal of Social Psychology (Princetown/Mass) 10.1939,February: 121-126.
Mratschny, Mark (1924): Über die Lage der Volksbildung in Rußland. In: Die Neue Erziehung 6.1924,8 (August): 384-389 (Vgl. dazu die Entgegnung von Lunatscharski 1924).
Müller, Burkhardt (1984): Kraft zum Handeln. Was bedeutet der Anspruch, daß zum sozialpädagogischen Handeln auch Liebe gehöre? In: Neue Praxis (Neuwied) 14.1984,2: 114-124.
Muir, Edwin (1968): An Autobiography. London: The Hogarth Press 1968.
Muir, Willa (1968): Belonging. London: Hogarth Press 1968.
Mundzeck, Heike (1981): Eine Spur führt aus den Slums. Hilfe für vernachlässigte Kinder am Beispiel eines Heimes in Jamaika. In: Frankfurter Rundschau (Wochenendbeilage) 37.1981,(20. Juni): 5.
Muthesius, Hermann (1907): Gutachten über das Programm unserer Lehrwerkstätten. In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907,20: 322-323.
Der Mythos Summerhill. (1971) In: X-Magazin für Naturwissenschaft und Technik (Stuttgart) 3.1971,(3 ?): 36-43.
Näf, Martin (1994a): Erwähnungen von Neill in Briefwechseln von Paul und Edith Geheeb-Cassirer. (Unveröffentlichtes Manuskript, 10.1.1994).
Näf, Martin (1994b): Briefe von und an Hermann und Elisabeth Harless. (unveröffentlichtes Manuskript zu Archiv-Materialien in der École de l'Humanité).
Nastainczyk, Wolfgang (1963): Makarenkos Sowjetpädagogik. Kritische Analyse seiner Kollektivation. Heidelberg: Quelle & Meyer 1963.
Naumann, Friedrich (1907): Gutachten über das Programm unserer Lehrwerkstätten. In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907,20: 325.
Neddermeyer, Hermann ([1928]): Im Zeltlager. Ein technisches Handbuch für Rote Falkenführer. Berlin: Arbeiterjugend-Verlag [1928].
Neill, Alexander Sutherland (1922a): Hellerau International School. In: The New Era (London) 3.1922a,9 (Januar): 32-33.
Neill, Alexander Sutherland (1922b): Education in Germany. In: The New Era (London) 3.1922b,10 (April): 57-58.
Neill, Alexander Sutherland (1923a): A Dominie Abroad. London: Herbert Jenkins 1923a.
Neill, Alexander Sutherland (1923b): A Go-As-You-Please School. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1923b,3/4 (März): 61-63.
Neill, Alexander Sutherland (1924): A Dominie's Five. Or Free School! London: Herbert Jenkins 1924[1].
Neill, Alexander Sutherland (1926): The Problem Child. London: Herbert Jenkins 1926[1].
Neill, Alexander Sutherland (1945): Hearts not Heads in the School. London: Herbert Jenkins 1945[1].
Neill, Alexander Sutherland (1949): The Problem Family. London: Herbert Jenkins 1949.
Neill, Alexander Sutherland (1950): Selbstverwaltung in der Schule. Zürich: Pan 1950.

Neill, Alexander Sutherland (1964): Recollecting Homer Lane. In: Anarchy (London) 4.1964,39: 144-146.
Neill, Alexander Sutherland (1966): Savagery Starts at Home. In: Anarchy (London) 6.1966,59: 22-25.
Neill, Alexander Sutherland (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1969 (zuvor: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München: Szczesny 1965; Summerhill - a radical approach to child rearing).
Neill, Alexander Sutherland (1970a): Summerhill. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1970a[2].
Neill, Alexander Sutherland (1970b): Erinnerungen an Deutschland. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970b,32 (7.August): 14.
Neill, Alexander Sutherland (1970c): Brief aus Summerhill. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970c,40 (2. Oktober): 52 (Leserbrief zu Krieger 1970 und Volkach 1970).
Neill, Alexander Sutherland (1970d): Antiautorität. In: Die Zeit (Hamburg) .1970d,44 (30.Okt.): 25.
Neill, Alexander Sutherland (1971b): Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten. Reinbek: Rowohlt 1971b.
Neill, Alexander Sutherland (1971c): Die grüne Wolke. Den Kindern von Summerhill erzählt. Reinbek: Rowohlt 1971c.
Neill, Alexander Sutherland (1973): Die Befreiung des Kindes. In: Neill u.a. 1973: 9-39.
Neill, Alexander Sutherland (1982): Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen des großen Erziehers A.S. Neill. Reinbek: Rowohlt 1982.
Neill, Alexander Sutherland (1983): Der Mensch Reich. In: Boadella 1983: 331-337 (Zuerst in Neill u.a. (P.Ritter (Ed.)): W.Reich. Nottingham: Ritter Press 1958).
Neill, Alexander Sutherland (1986): A Dominie's Log. The Story of a Scottish Teacher. London: Hogarth 1986 (erstmals London: Herbert Jenkins 1915).
Neill, Alexander Sutherland; **Berg**, Leila u.a. (1973): Die Befreiung des Kindes. Zürich - Köln: Benziger 1973 (Beiträge von A.S. Neill, L.Berg, Paul Adams, Robert Ollendorf, Michael Duane; Children's rights).
Neue Deutsche Biographie. (1974) Herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Berlin (West): Duncker & Humblot 1974.
Neue Österreichische Biographie. (1970-1977) Wien-München-Zürich und Nendeln/Lichtenstein: Amalthea und Kraus Reprint 1970-1977 (Artikel von Brügel 1970 (Bd.3) / Leser 1972 (Bd.18) / Ringel 1977 (Bd.19)).
Die Neue Schule für Angewandten Rhythmus Hellerau. (1916) [Dresden-] Hellerau Juni 1916 (Sächsische Landesbibliothek Dresden).
Neustätter, Otto (1926): Aus Lingners letztem Lebensjahre. In: Zum Gedächtnis von Karl Lingner, 1926: unpaginiert.
Neustatter, Walter Lindesay (1957): Plight of the Progressives - Summerhill Society. In: The Times Educational Supplement (London) .1957,(9. August): (Leserbrief).
Newell, Peter (1981): Summerhill at Sixty. In: The Times Educational Supplement (London) .1981,27. März: 20-21.
Nezel, Ivo (1983): Pädagogik der natürlichen Erziehung. A.S. Makarenkos Konstruktion der erziehenden Umwelt. Weinheim - Basel: Beltz 1983[1] (Beltz Forschungsberichte).
Nezinskij, N. P. (1969): A.S. Makarenko und seine Zeit. In: Hillig u. Weitz (Ed.) 1969: 59-72.
Nitzsche, Max (1922): Rhythmus und Schule. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1922,2 (August): 39-43.
Nitzsche, Max (1923): Vom Werden der neuen Schule. In: Neue Bahnen 34.1923,2 (Februar): 103-109.
Nohl, Hermann (1958): Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1958[4].
Nonnenmacher, Peter (1983): Charles empfiehlt Armee. Vorschläge zum Jugendstrafvollzug lösen Proteste aus. In: Frankfurter Rundschau (Frankfurt/M) .1983,(20.Juli): 1.

Nonnenmacher, Peter (1984): 14jährige sollen harte Arbeit bei scharfem Tempo leisten. London will in allen Jugendstrafzentren mehrwöchige Schockbehandlung einführen. Seit 1980 Experimente in vier Anstalten. In: Frankfurter Rundschau (Frankfurt/M) .1984,(26.Juli): 18.

Nonnenmacher, Peter (1994): Der Wind auf den Hügeln. Die Zeiten sind härter geworden, aber die berühmte Reformschule Summerhill lebt. In: Frankfurter Rundschau (Frankfurt/M) .1994,(2. April): .

Odenwaldschule. (o.J.[um 1980?]) Heimschule für Jungen und Mädchen. o.O. o.J.[um 1980?] (Schulprospekt).

Oehme, Hannah (1935): Die Heim-Frauenschule im Rietschel-Schilling-Haus in Hellerau bei Dresden. In: Sächsischer Kurier/Illustriertes Tageblatt (Dresden) .1935,247 (22.Oktober): 4.

Official Investigation of the George Junior Republic. (1898) In: The American Journal of Sociology (Chicago/Ill.) 3.1898,5 (März): 708-710.

Ohlig, Adelheid (1981): Summerhill am River Kwai. In: Betrifft: Erziehung (Weinheim) 14.1981,10 (Oktober): 64-68.

Ollendorff-Reich, Ilse (1975): Wilhelm Reich. Das Leben des großen Psychoanalytikers und Forschers, aufgezeichnet von seiner Frau und Mitarbeiterin. Vorwort von A.S. Neill. München: Kindler 1975 (Geist und Psyche 2234 Wilhelm Reich. A Personal Biography).

Osborne, C.H.Caulfeild (1924): Experiments in Self-Government in Secondary Schools. In: Adams (Ed.) 1924: 177-190.

Osborne, Thomas Mott (1909): Introduction. In: George 1909: VII-XII.

Osborne, Thomas Mott (1924): Prisons and Common Sense. Philadelphia - London: Lippincott 1924.

Oursler, Fulton; **Oursler**, Will (1951): Pater Flanagan von Boys Town. Zürich: Diana 1951 (übersetzt von E. Rotten).

Paffrath, Fritz Hartmut (1972): Das Ende der Antiautoritären Erziehung? Eine Konfrontation mit der Schulwirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972.

Papanek, Ernst (1971): [ohne Titel]. In: Summerhill: pro und contra 1971: 131-143.

Papanek, Ernst (1983): Die Kinder von Montmorency. Frankfurt/M: Fischer 1983.

Paul, Leslie (1939): The Republic of Children. A Handbook for Teachers of Working Class Children. London: Allen and Unwin 1939[1+2].

Pecha, Libor (1966a): Auf Makarenkos Spuren in der Sowjetunion. In: Neue Sammlung (Göttingen) 6.1966a,: 541-554.

Pecha, Libor (1966b): Ein unveröffentlichter Brief A.S. Makarenkos. In: Neue Sammlung (Göttingen) 6.1966b,: 555-559.

Pecha, Libor (1969): Die Rolle des Erziehers im Kollektiv bei Makarenko. In: Hillig u. Weitz (Ed.) 1969: 71-82.

Perry, Leslie R. (Ed. 1967): Bertrand Russell, A.S. Neill, Homer Lane, W.H. Kilpatrick. Four Progressive Educators. London - New York: Colliers - Macmillan 1967[1] (Educational Thinkers Series).

Pestalozzi, Johann Heinrich (1975): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz 1975[3].

Paetz, Andreas; **Pilarczyk**, Ulrike (Ed. 1990): Schulen die anders waren. 20 reformpädagogische Modelle im Überblick. Berlin: Volk und Wissen 1990.

Pfister, Oskar (1929): Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. Leipzig: Klinkhardt 1929[3].

Placzek, Beverly R. (Ed. 1989): Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A.S. Neill 1936-1957. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch 1989[1].

Plaß, Louis (1910): Praktische Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim Am Urban. Ein Beitrag zur sozialen Erziehungsreform. Berlin W8: Carl Heymanns 1910.

Pöggeler, Franz (1954): Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft. Eine kritische Interpretation moderner Schulversuche. Ratingen: Henn 1954 (Kronenburger Schriften).

Pöggeler, Franz (1990): Friedrich Wilhelm Foerster. Aus Deutschland vertrieben und nicht wieder angeeignet. In: Keim (Ed.) 1990: 73-86.

Pohl, Friedrich Wilhelm; **Türcke**, Christoph (1983): Heilige Hure Vernunft. Luthers nachhaltiger Zauber. Berlin: Wagenbach 1983 (Wagenbach-Tb 102).
Popenoe, Joshua (1971): Schüler in Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1971.
Poschkamp, Peter; **Schnyder**, Urs (Ed. 1985): Bemposta und die Muchachos. Die Kinderrepublik zwischen Traum und Wirklichkeit. o.O.: [Selbstverlag] 1985 (beziehbar bei: Peter Poschkamp Schnugshaide 5 5653 Leichlingen).
Prase, Fred (Hauptkommissar) (1987): ‚Was sie nicht fressen, saufen oder klauen können, zerstören sie'. Der kriminelle Alltag in Chicago. In: Frankfurter Rundschau (Frankfurt/M) .1987,(31.Dez.): 13+15.
Prodinger, Karl (1909): Was ich mit meiner Schulgemeinde will. Pola: Krmpotic 1909.
Prodinger, Karl (1911a): Wie meine Schulgemeinde zu Pola entstand. In: Pharus (Donauwörth) 2.1911a, (2.Halbjahresband): 257-264.
Prodinger, Karl (1911b): Die Schulgemeinde in Pola. In: Pharus (Donauwörth) 2.1911b, (2.Halbjahresband): 572-573 (Leserbrief. Richtigstellung zu Toischer 1911).
Proletarische Erziehung in der Sowjetunion 1917-1930. (o.J.) o.O.: [Raubdruck] o.J. (Archiv Antiautoritäre Erziehung (Packpapier-Versand 4500 Osnabrück Postfach)).
Das Proletarische Kind. (1925/26) Monatsblätter für proletarische Erziehung. Erziehungsgemeinschaft Das proletarische Kind. Herausgegeben von Otto Rühle u. Alice Rühle-Gerstel. Dresden [-Buchholz-Friedenau]: Am anderen Ufer 1925/26 (Nur Jahrgänge 1 und 2 erschienen).
Proops, Marjoree (1949): Womansense investigates an Experiment with Zoë. In: Daily Herald .1949,(16.Mai): .
Ramus, Pierre (1910): Francisco Ferrer. Sein Leben und sein Werk. Paris: Freie Gesellschaft 1910 (fotomechanischer Raubdruck: Archiv antiautoritäre Erziehung. Bezug: Packpapier-Versand).
Rawson, Wyatt Trevelyan (1956): The Werkplaats Adventure. An Account of Kees Boeke's Great Pioneer Comprehensive School. Its Methods and Psychology. London: Vincent Stuart 1956.
Rawson, Wyatt Trevelyan (1957): The Werkplaats Kindergemeenschap. In: Yearbook of Education. London 1957: 472-482.
Reich, Wilhelm (1971): Die sexuelle Revolution. Frankfurt/M: Fischer 1971.
Reiche, Reimut (1971): Sexualität und Klassenkampf. Zur Abwehr repressiver Entsublimierung. Frankfurt/M: Fischer 1971 (Bücher des Wissens 6082 /zuerst Frankfurt/M: Verlag Neue Kritik 1968).
Rein, Wilhelm (Ed. 1903-1910): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. (10 Bände, besonders die Artikel ‚Trotzendorf' ‚Fellenberg' ‚Bourdon'). Langensalza: Beyer u. Söhne 1903-1910[2].
Reisinger, Ernst (1930): Landerziehungsheim Schondorf. Leipzig: Quelle und Meyer 1930.
Reisinger, Ernst (1931): Wert und Grenzen der Schülerselbstverwaltung. In: Mitteilungen des Altlandheimer Bundes Schondorf am Ammersee 11.1931,Sonderheft Juni: 1-12.
Reumann, Kurt (1980): Pastor Dannemann. In: Frankfurter Allgemeine Magazin (Frankfurt/M) 1.1980,28 (12.Sept): 7-9.
Rey, Romero (1983): Die Republik der ‚schweren Jungen'. Ein Modell zur Bekämpfung der Jugendkriminalität in Kolumbien. In: Frankfurter Rundschau / Wochenbeilage ‚Zeit und Bild' 23 39.1983,(11. Juni): 1.
Der Rhythmus. (1911) Ein Jahrbuch. Herausgegeben von der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze Dresden-Hellerau. Band 1. Jena: Eugen Diederichs 1911.
Der Rhythmus. (1912) Ein Jahrbuch. Herausgegeben von der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze Dresden-Hellerau. Band 2.1: Schulfeste. Jena: Eugen Diederichs 1912.
Der Rhythmus. (1913) Ein Jahrbuch. Herausgegeben von der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze Dresden-Hellerau. Band 2.2: Abbildungsband. Jena: Eugen Diederichs 1913. (Reprint: Das Junge Hellerau 1993[2]).

Richartz, Nikolaus (1981): Die Pädagogik der ‚Kinderfreunde'. Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik. Weinheim: Beltz 1981[1] (Beltz-Forschungsberichte).

Riedmüller, Rita (1966): Psychoanalytische Aspekte der Pädagogik Makarenkos. Ein Vergleich mit Erziehungsversuchen von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld. In: Neue Sammlung (Göttingen) 6.1966,: 559-587.

Riemermann, Jehuda (1947): Strafen oder Heilen? Psychopädagogischer Beitrag zur zeitgenössischen Amoralität. Berlin-Stuttgart: Pontes 1947.

Riemerschmid, Richard (1907): Gutachten über das Programm unserer Lehrwerkstätten. In: Hohe Warte (Wien - Leipzig) 3.1907,20: 323.

Ringel, Erwin (1977): Alfred Adler. In: Neue Österreichische Biographie 1977 Bd. 19: 107-112.

Roche, Horst (1960): Theorie Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim Lindenhof. In: Bollnow u.a. (Ed.) 1960: 37-69 +124.

Rödler, Klaus (1981): Kinderbefreiung und Kinderbewußtsein. Zur Theorie und Praxis der freien Schule. Frankfurt/M: Afra 1981[1].

Röhrs, Hermann (1977): Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Rheinstetten-Neu: Schindle 1977.

Röhrs, Hermann (Ed. 1965): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf: Küppers 1965.

Rollin, Marion (1992): ‚Kindheit ist die Zeit des Spielens und nicht des Lernens'. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 47.1992,2: 50-56.

Rosensky, Ami (1993): Und Korczak ist nie angekommen... Ein bisher unbekannter Brief zeugt von den engen Beziehungen zwischen dem Kibbuz Ein Charod und Janusz Korczak. In: Kibbuz Studien .1993,8 (Sept.): 30-31 (Yad Tabenkin. Forschungsinstitut d. Kibbuzbewegung. P.O. Ramat Efal 52960 Israel; ISSN 0333-6329).

Roosevelt, Theodore (1912): The Junior Republic. In: The Outlook (New York) 100.1912,(20. Januar): 117-119.

Rote Zelle Pädagogik (Hannover) (o.J.[ca. 1970]): Kinderkollektiv II. Dokumentationen zum Schülerladen ‚Rote Freiheit' (Berlin). o.O. o.J.[ca. 1970] (Psychologisches Seminar der TUH - Wunstrofferstraße 14).

Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung - Westberlin (Ed. 1970): Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt/M: März-Verlag 1970[1].

Rothermel, Lutz (1994): Der ‚Friedenspädagoge' Friedrich Wilhelm Foerster und der erste Weltkrieg. In: Pädagogik und Schulalltag (Berlin) 49.1994,1: 38-46.

Rotten, Elisabeth Friederike (o.J.[1954]): Children's Communities. A Way of Life for War's Victims. Paris: UNESCO o.J.[1954] (UNESCO Publication 422).

Rousseau, Jean Jacques (1963): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam 1963.

Rühle, Otto (1920a): Das kommunistische Schulprogramm. Berlin-Wilmersdorf: Die Aktion 1920a[1].

Rühle, Otto (1920b): Neues Kinderland. Ein Kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm. Berlin-Fichtenau: Gesellschaft und Erziehung 1920b (Aus Gesellschaft und Erziehung, 9).

Rühle, Otto (1970): Von der bürgerlichen zu proletarischen Revolution. Berlin: Blankertz 1970.

Rühle, Otto (1975): Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/M: Fischer 1975.

Rühle, Otto (1977): Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2. Gießen: Focus 1977[1].

Rühle-Gerstel, Alice (1980): Der Weg zum Wir. Versuch einer Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie. München: Ernst Reinhard 1980[1].

Rühle-Gerstel, Alice; **Rühle**, Otto (1972): Erziehung und Gesellschaft. Dresden 1.Jg.1924 und 2.Jg.1925). Berlin: Karin Kramer 1972[1]. (Nachdruck der kompletten Zeitschrift ‚Am anderen Ufer').

Rüttenauer, Isabella (1986): Eine Nachbemerkung zum Thema ‚Makarenko-Rezeption'. In: Dilger, Kuebart, Schäfer (Ed.) 1986: 348-357.
Russell, Bertrand (1968): Warum ich kein Christ bin. Über Religion, Moral und Humanität. Von der Unfreiheit des Christenmenschen. Reinbek: Rowohlt 1968.
Russell, Bertrand (1973): Autobiographie II. 1914 - 1944. Frankfurt/M: Suhrkamp 1973.
Russell, Bertrand (1974): Erziehung ohne Dogma. Pädagogische Schriften. München: Nymphenburger 1974 (B. Russell Studienausgabe 108).
Russell, Bertrand (1979): Freiheit ohne Furcht. Erziehung für eine neue Gesellschaft. Kreativität und Kooperation im Schulexperiment. Reinbek: Rowohlt 1979.
Russell, Dora (1927): The Right to be Happy. New York - London: Harper 1927.
Russell, Dora [=Mrs. Bertrand R.] (1928): Introduction. In: Lindsey, Evans 1928: XIX-XXIV.
Russell, Dora (1967): What Beacon Hill School stood for. In: Anarchy (London) 7.1967,71 (January): 11-16.
Russell, Dora (1974): Beacon Hill. In: Russell B. 1974: 275-287.
Russell, Dora (1977): The Tamarisk Tree. Vol. 1 - My Quest for Liberty and Love. London: Virago 1977 (Autobiographie).
Russell, Dora (1981): The Tamarisk Tree. Vol. 2 - My school and the years of war. London: Virago 1981 (Autobiographie).
Russell, Dora (1983): The Dora Russell Reader. London: Pandora 1983.
Russell, Dora (1985): The Tamarisk Tree. Vol. 3 - Challenge to the Cold War. London: Virago 1985 (Autobiographie).
Rutschky, Katharina (Ed. 1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M: Ullstein 1977 (Ullstein Materialien).
Sack, Manfred (1991): Im Heiligtum von Hellerau. Ein neuer Anlauf, das berühmte Experiment im Norden Dresdens zu bewahren - und nach achtzig Jahren fortzusetzen. In: Die Zeit (Hamburg) 46.1991,20 (10.Mai): 64.
Sana, Heleno; **Drexel**, Rainer; **Forster**, Renate von (o.J.[1979]): Benposta. Eine Stadt für Kinder. Dreieich/Gütersloh: Melzer/Bertelsmann o.J.[1979].
Sandvoss, Ernst R. (1980): Bertrand Russell. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1980[1] (rowohlts monographien).
Sarfert, Hans-Jürgen (1989): Im Widerstand gegen Hitler. Zur Erinnerung an Harald Dohrn. In: Union. Tageszeitung der CDU in den Bezirken Dresden und Karl-Marx-Stadt (Dresden) 44.1989,169 (20.Juli): 4.
Sarfert, Hans-Jürgen (1992): Hellerau. Die Gartenstadt und Künstlerkolonie. Dresden: Hellerau-Verlag 1992 (Kleine Sächsische Bibliothek 3).
Saß, Hans-Werner (Ed. 1972): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen. Stuttgart: Metzler 1972.
Saupe, Emil (1925): Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Ein Beitrag zur Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Osterwieck am Harz: A.W. Zickfeldt 1925.
Schäfer, Walter; **Edelstein**, Wolfgang; **Becker**, Gerold (1971): Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/M: Suhrkamp 1971.
Schazki [=Sackij], Stanislaw Teofilowitsch (1970): Ausgewählte pädagogische Schriften. Heidelberg: Osteuropa-Institut Berlin - in Kommission bei Quelle und Meyer 1970.
Schedler, Melchior (1972): Kindertheater. Geschichten, Modelle, Projekte. Frankfurt/M: Suhrkamp 1972.
Scheibe, Wolfgang (1966): Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. Neuwied: Luchterhand 1966[3].
Scheibe, Wolfgang (1980): Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim: Beltz 1980[7].
Schier, Norbert (1977): Heimerziehung im Raum der Reformpädagogik. Steinfeld: Salvator 1977.
Schievelbusch, Wolfgang (1988): Die Bibliothek von Löwen. Eine Episode aus der Zeit der Weltkriege. München - Wien: Carl Hanser 1988.

Schlosser, Richard (1926): Über sozialistische Erziehung. In: Arbeiterwohlfahrt. Herausgegeben vom Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt (Berlin) 1.1926,6: 161-169.

Schmid, Jakob R. (1973): Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919-1933. Gemeinschaftsschule und Schulgemeinde. Frankfurt/M: Fischer 1973.

Schmidt, Rainer (1980): Bemerkungen zu diesem Buch. In: A.Rühle-Gerstel 1980: 225-240.

Schmidt, Wera (1924): Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Leipzig Wien Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1924 (auch in Zentralrat... (Ed. 1969b); gekürzt in Antiautoritäre Erziehung... o.J.[1970]).

Schmidt, Wera (o.J.): Die Bedeutung des Brustsaugens und des Fingerlutschens für die seelische Entwicklung. [ohne Quellenangabe]. o.J. (in Zentralrat... (Ed. 1969b); gekürzt in Antiautoritäre Erziehung... o.J.[1970]).

Schmidt-Herrmann, Ute (1987): A.S. Neill und seine Schule Summerhill als Beispiel aus der Geschichte der antiautoritären Erziehung. Zürich: Univ. Diss. 1987 (Aachen: Dissertationsdruck Mainz-GmbH).

Schneider, Friedrich (Ed. 1953): Benachteiligte Kinder. Psychopathen, Intelligenzgeschädigte, Waisen und Körperbehinderte. Vorträge des Internationalen Kongresses 1952 über Benachteiligte Kinder. Freiburg/Br.: Lambertus 1953[1] (Veröffentlichungen des Instituts für Vergleichende Erziehungswissenschaft Salzburg 4).

A School the Children Won't Leave. (1944) In: Picture Post (London) .1944,(4. November): 21-23.

Schürch, Rudolf (1971): Die Summerhill School. Oder was es heißt, antiautoritär erzogen zu werden. In: Columbus 1972: 7-19.

Schwarz, Birgit; **Escher**, Jürgen (1990): Kinder die nie Kind sein durften. In: Zeit-Magazin (Hamburg) .1990,45: 8-23.

Schwarz, Felix; **Gloor**, Frank (Ed. 1969): Die Form - Stimme des Deutschen Werkbundes 1925-1934. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag 1969[1] (Bauwelt Fundamente 24).

Scuola di Barbiana (1977): Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Berlin: Klaus Wagenbach 1977.

SDS [Sozialistischer Deutscher Studentenbund] (Ed. o.J.): Kommunistische Erziehung. (3 Bde.). o.O.: [Raubdruck] o.J. (Archiv Antiautoritäre Erziehung (Packpapier-Versand 4500 Osnabrück Postfach)).

Segefjord, Bjarne (1971): Summerhill-Tagebuch. München: List 1971.

Seidl, Arthur (1912): Die Hellerauer Schulfeste und die ‚Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze'. Regensburg: Gustav Bosse 1912 (Deutsche Musikbücherei 2).

Seifert, Monika (1970): Zur Theorie der antiautoritären Kindergärten (1969). In: Geissler (Ed.) 1970: 68-73.

Seminar für Frauenbildung in Hellerau (1927). In: Pädagogisches Zentralblatt 7.1927,: 235.

Shaw, Otto L. (1969): Die Ungeliebten. Psychotherapeutische und pädagogische Erfahrungen. Freiburg: Lambertus 1969.

Simonsohn, Berthold (Ed. 1969): Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969.

Simpson, James Herbert (1917): An Adventure in Education. London: Sidgwick & Jackson 1917[1].

Simpson, James Herbert (1936): Sane Schooling. A Record and Criticism of School Life. London: Faber and Faber 1936.

Skidelsky, Robert (1975): Schulen von gestern für morgen. ‚Fortschrittliche' Erziehung in englischen Privatschulen. Gordonstoun, Summerhill, Abbotsholme. Reinbek: Rowohlt 1975.

Sluys, A.; **Devogel**, V.; **Smelten**, N. (1912): La Cité des Orphelins. Plan d' organisation de l Éducation générale et de la Préparation Technique des Orphelins. Bruxelles: Imprimerie du Progrès - Victor Feron 1912.

Small, Martin (1968): About Risinghill. In: Anarchy (London) 8.1968,92: 289-306.

Smith, Jacob G. (1937): William R. (Daddy) George. A Reflection. (Rede am 10. Juli 1936). In: George 1937 (Vorwort): IX-XXV (auch Separatabdruck der George Junior Republic).
Sorin, Walerian A. (1926): Die Pionierbewegung der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken. Berlin-Schöneberg: Verlag Die Jugendinternationale 1926 (Auszüge auch in: Proletarische Erziehung in der Sowjetunion (o.J.: 7-53)).
Spiel, Walter (Ed. 1980): Konsequenzen für die Pädagogik (1). Entwicklungsmöglichkeiten und erzieherische Modelle. Zürich: Kindler 1980 (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts Bd.11).
Spranger, Eduard (1927): Eine amerikanische Stimme zur Jugendbewegung. In: Die Erziehung 2.1927,(Juni): 537-543.
Stahlhacke, Stephan (1991): Freie internationale Schule Summerhill. Eine Idee lebt weiter. In: Neue Deutsche Schule (Essen) 43.1991,20: 16.
Stanic, Dodo (1977): Internationale Arbeiterhilfe (IAH). In: Kunstamt Kreuzberg... (Ed.) 1977: 569-592.
Steiger, Willy (1926a): Fahrende Schule. Ein Weg vom Mechanismus Schule zur Kraftquelle Leben. Leipzig: Ernst Oldenbourg 1926a.
Steiger, Willy (1926b): Schulfeiern im Geiste lebendiger Jugend. Mit vielen Kinderzeichnungen. Dresden: Huhle 1926b.
Steiger, Willy (1978): S' blaue Nest. Erlebnisse und Ergebnisse aus einer vierjährigen Arbeit mit einer Volksschuloberstufe. Frankfurt/M: Päd Extra Buchverlag 1978 (zuerst Dresden: Alwin Huhle 1920).
Stephens, David (1988): Summerhill. In: Trafik. Internationales Journal zur libertären Kultur und Politik (Mülheim an der Ruhr) .1988,Nr.29 / Heft 3: 29-39.
Stern, William (1910): Die Jugendrepublik (George Junior Republic). In: Zeitschrift für Angewandte Psychologie (Leipzig) 3.1910,: 334-345.
Steward, W.A.C.; **McCann**, W.P. (1968): The Educational Innovators. Vol 1: 1750-1880. VOL 2: 1881-1967. New York: St.Martins Press 1968.
Stimme einer Mutter zu Lindseys Buch. (1928) Versagen die in den Frauen ruhenden Kräfte? von R.O. In: Die Erziehung 3.1928a,: 247-254.
Stölten, Dr. Wilhelm (Ed. 1937): Die Heimfrauenschulen der Mathilde Zimmer-Stiftung. Ein Führer. Berlin-Zehlendorf: Verlag Mathilde Zimmer-Haus GmbH 1937[10].
Stowe, Lyman Beecher (1914): Junior Citizens in Action. In: Outlook (New York) 108.1914,(18. November): 654-656.
Stroud, Katherine (1946): Recreation goes political. Altgeld Junior State Chicago. In: Recreation (New York) 39.1946,Januar: 554.
Sturges, Sarah E.D. (1936): Self-Government in a Correctional School. In: School and Society ([USA]) 43.1936,1110 (4.April): 470-473.
Summerhill droht Schließung. (1994) ‚Schmalspur-Lehrplan' der antiautoritären Schule gerügt. In: Frankfurter Rundschau .1994,36 (12.Feb.): 22.
Summerhills Atheisten. (1994) Das Internat steht vor der Schließung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung FAZ .1994,38 (15.Feb.): 25.
Summerhill School. (o.J) o.O. o.J [gekauft 1992] (Der Schulprospekt).
Summerhill: Pro und contra. (1971) 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek: Rowohlt 1971.
Supp, Barbara (1993): Monster im Ziegenstall. Spiegel-Redakteurin Barbara Supp über ein Dorf für kriminelle Kinder. In: Der Spiegel (Hamburg) .1993,28: 104-109.
Tait, Katharine (1967): My Father Bertrand Russell. London: Gollancz 1967.
Tannenbaum, Frank (1933): Osborne of Sing Sing. With an introduction by F. D. Roosevelt. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1933.
Tausch, Anne-Marie; **Tausch**, Reinhard (1977): Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe 1977[8].
Tennstedt, Alfred (1973): Soultzern 1968. Versuch eines anti- autoritären nicht repressiven Ferienlagers. In: Kron (Ed.) 1973: 63-75.
Tesarek, Anton (1958): Die Österreichischen Kinderfreunde 1908-1958. Wien 1958.

Teuter, Leo (1984): Selbstverwaltung und Professionalität. Möglichkeiten und Probleme professioneller Jugendarbeit in selbstverwalteten Jugendfreizeiteinrichtungen. Frankfurt/M: extrabuch Verlag 1984[1] (Veröffentlichungen des Instituts für Jugendforschung und Jugendkultur e.V.).
Theil, Carl (1921): Neue Schule Hellerau. In: Internationale Erziehungs-Rundschau. Monatliche Beilage zur ‚Neuen Erziehung' (Berlin) 2.1921,11/12: 87-90.
Tinling, J.F.B. (1909): Juvenile Self Governing Communities. In: Progress. Civic-Social-Industrial 4.1909,January: 1-12.
Tinnappel, Friederike (1984): '33 übernahm die SA die Perlenfabrik. Ein Stück verschwundene Zeitgeschichte:. Ein fortschrittliches Heim für Jugendliche wurde zum provisorischen Konzentrationslager. In: Frankfurter Rundschau 40.1984,262 (8.November): 15.
Toischer, Prof. Dr. W. [Prag] (1911): Zur Geschichte des ‚Schulstaats'. In: Pharus (Donauwörth) 2.1911,9 (2.Halbjahresband): 240-248.
Tolstoi, Leo N. (1980): Die Schule von Jasnaja Poljana. Wetzlar: Büchse der Pandora 1980[2].
Tormin, Walter (1973): Die Weimarer Republik. Hannover: Edition Zeitgeschichte 1973[9].
Die ukrainischen Kinderanstalten für soziale Erziehung auf dem Weg zur Produktionsschule. (1924) In: Die Proletarische Schule. Nachrichtenblatt der Freunde des Erziehungs- und Bildungswesens der Sowjet-Ukraine (Berlin) 5.1924a,8/10 (Jan-März): 5-9 (Beilage zu ‚Sozialistischer Erzieher' 5.1924).
Verband katholischer Einrichtungen der Heil- und Heimpädagogik e.V. (Ed. 1970): Kinderdörfer der Caritas in der BRD. Freiburg: [Selbstverlag] 1970 (Karlstraße 40. 7800 Freiburg).
Vogel, Dr. med. M. (1930): Dr. Neustätter 60 Jahre alt. In: Hygienischer Wegweiser. Zentralblatt für Technik u. Methodik der. hygienischen Volksbelehrung. Mitteilungen des Reichsausschusses für Hygienische Volksbelehrung des Deutschen Hygiene-Museums Dresden 5.1930,1 (Januar): 224.
Volkach (née Eyler), Vivyan (1970): Nicht einmal glückliche Straßenfeger. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970,36 (4.September): 49 (Leserbrief zu Krieger 1970).
Volkov, Peggy (1954): La Cite de l'Enfance a Marcinell. Bruxelles: Labor 1954 (FICE Études pédagogiques 8).
Wachsmuth, Bruno (1928): Ben B. Lindseys Vorschlag und Forderung einer Jugendehe. In: Die Erziehung (Leipzig) 3.1928.: 119-124.
Wagner, Georg (1957): Father Flanagan und seine Jungenstadt. Wien: Austria Edition 1957 (Schriftenreihe der Österreichischen UNESCO-Kommission 15).
Walmsley, John; **Berg**, Leila (1969): Neill and Summerhill. A Man and his Work. A Pictoral Study. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1969.
Ward, Colin (1978): Das Kind in der Stadt. Frankfurt/M: S. Fischer 1978.
Wasmuth, Gudrun (1980): ... eine Kinder- und keine Autostadt. Kinderrepublik Benposta. In: Päd. extra Sozialarbeit (Bensheim) 4.1980,11: 58-59.
Weaver, Anthony (1959): They Steal for Love. An Experiment in Education and Psychiatry with Children and Parents. London: Max Parrish 1959.
Weaver, Anthony (1962): The Work of David Wills. In: Anarchy (London) 2.1962,15: 129-138.
Weaver, Anthony (1964): The Little Commonwealth in Time. In: Anarchy (London) 4.1964,39: 147-149.
Weaver, Anthony (1967): A One-Man Shaw. The Story of Red Hill School. In: Anarchy (London) 7.1967,71: 19-25.
Weaver, Anthony (1969): A School Without a Head. In: Anarchy (London) 9.1969,103: 274-278.
Weber, Erich (1971): Erziehungsstile. Donauwörth: Auer 1971[2].
Weber, Erich (1974): Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung. Donauwörth: Auer 1974.
Wegner, Nicholas (1971): Boys Town. In: Encyclopedia Americana. Internat. Ed.(30 Vol.) New York: Americana 1971 Vol. 4: 393.

Werder, Lutz von (1974): Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973. Frankfurt/M: Fischer 1974.
Werner, Wolfgang (1972): Vom Waisenhaus ins Zuchthaus. Ein Sozialbericht. Frankfurt/M: Suhrkamp 1972.
Wetzorke, Friederike (1992): Die Braunschweiger Kinderfreundebewegung 1924-1930. Lagerromantik und sozialistische Erziehung. Frankfurt: dipa 1992.
White, L. Dorice (1927): Die Heimlosen Kinder in Rußland. In: Das Werdende Zeitalter 6.1927,7/9 (Juli/Sept): 239-242 (Themenheft Strafe).
Wie geht es weiter mit Summerhill? Erziehung zum freien Menschen. (1994) In: Die Zeit .1994,13 (25.März): 74 (Leserbriefe von Karg, Fuckert, Kühn und Henningsen zum Artikel von Luyken).
Wilhelm, Theodor (1957): Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart: Metzler 1957 (teilweise zugleich Habilitation Univ. Kiel).
Wilhelm, Theodor (1967): Die Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Kröner 1967[4].
Wilhelm, Theodor (1969): Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart: Metzler 1969[2].
Wilker, Karl (1913): Die George Junior Republic. In: Die Deutsche Schule (Weinheim) 17.1913,8: 464-474.
Wilker, Karl (1921a): Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat. Berlin: C.A. Schwetschke u. Sohn 1921a.
Wilker, Karl (1921b): Der Lindenhof. Werden und Wollen. Heilbronn: Lichtkampf-Verlag 1921b.
Wilker, Karl (1927a): Die verwahrloste Jugend der Sowjetunion. In: Das Werdende Zeitalter 6.1927,7/9 (Juli/Sept): 243 (Themenheft Strafe).
Wilker, Karl (1927b): Die Bilanz des Grauens. [zur Statistik über Morde und Hinrichtungen in Preußen]. In: Das Werdende Zeitalter 6 (1927) 7/9 (Juli/Sept): 244 (Themenheft Strafe).
Wilker, Karl (1929): Krisis der deutschen Fürsorgeerziehung. In: Schweizer Erziehungsrundschau .1929,: (Hier nach dem Neuabdruck in Simonsohn (Ed.) 1969: 44-46).
Wills, William David (1941): The Hawkspur Experiment. An Informal Account of the Training of Wayward Adolescents. London: Allen and Unwin 1941.
Wills, William David (1944): Shared Responsibility. In: The New Era (London) 25.1944,(September/October): 166-169.
Wills, William David (1945): The Barns Experiment. London: Allen and Unwin 1945.
Wills, William David (1948): The Institution as Substitute Home. In: The New Era .1948,(März): 44-50.
Wills, William David (1960): Throw Away thy Rod. Living with Difficult Children. London: Gollancz 1960.
Wills, William David (1962): Common Sense about Young Offenders. London: Gollancz 1962.
Wills, William David (1964a): Homer Lane. A Biography. London: Allen and Unwin 1964a.
Wills, William David (1964b): The Legacy of Homer Lane. In: Anarchy (London) 4.1964b,39: 135.
Wills, William David (1967): Terrible Misconception. (korrigierender Leserbrief zu Weaver 1967). In: Anarchy (London) 7.1967,74: 127-128.
Wills, William David (1970): A Place like Home. A Hostel for Disturbed Adolescents. London: Allen & Unwin 1970[1] (National Institute For Social Work Training Series 17).
Wills, William David (1973): Spare the Child. The Story of an Experimental Approved School. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1973 (Nachdruck der 1. Auflage 1971).
Wills, William David (1975): Forget-Him-Not-Lane. In: The Times Educational Supplement (London) .1975,(19.September): 35.
Wininger, S. (1979): Große Jüdische National-Biographie. Nendeln/Lichtenstein: Kraus Reprint 1979.
Winter, Max (1924): Das Kind und der Sozialismus. Eine Betrachtung. Berlin: J.H.W. Dietz Nachfolger 1924.

Wolfrum, Verena (1983): Anspruch und Wirklichkeit im Werk von Siegfried Bernfeld anhand von ausgewählten Schriften aus den Jahren 1912 - 1933. Würzburg: Königshausen & Neumann 1983 (Unipress: Reihe Pädagogik 4).
Wolkonski, Fürst Sergius (S.M.) (1960): Meine Erinnerungen. Jaques-Dalcroze - Die Dohrns - Wolf Dohrn - Hellerau. In: In Memoriam Hellerau: 7 -30.
Wollan, Kenneth I. (1948): The Value of Group Living in Institution Treatment. (Connecticut Junior Republic). In: National Probation and Parole Association Yearbook. New York 1948: 131-142.
Wollan, Kenneth I. (1949): The Influence of Psychiatry on the Institutional Care of Delinquents. In: Healy 1949: 330-336.
Wolter-Brandecker, Renate (1982): Sie kamen aus der dumpfen Stadt. Arbeiterkindheit und Kinderfreundebewegung in Frankfurt am Main 1919-1933. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte sozialistischer Erziehung. Bonn: Sozialistische Jugend Deutschlands - Die Falken 1982 (Schriftenreihe des Archivs der Arbeiterjugendbewegung 7).
Wommelsdorff, Otto (1964): Elisabeth Rotten. In: Westermanns Pädagogische Beiträge (Braunschweig) 16.1964,8: 371-372.
Woods, Alice (1920): Educational Experiments in England. London: Methuen 1920[1].
Wooton, Richard C. (1949): Schülerselbstverwaltung in Amerika. In: Schule und Gegenwart (München) 1.1949,5 (Juni): 6-10.
Young, Michael (1982): The Elmhirsts of Dartington. The Creation of an Utopian Community. London: Routledge & Kegan Paul 1982[1].
Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (1969a): Anti-autoritäre Erziehung in den ‚Kinderläden‘ von West-Berlin. In: betrifft: erziehung 2.1969,4: 30-33 (b:e Dokumentation).
Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlin (Ed. 1969b): Vera Schmidt. Drei Aufsätze. West-Berlin: o.V. [Raubdruck] 1969.
Zielinski, Johannes (1950): Über Selbstverwaltung als Erziehungsmittel in Heimen für entwurzelte kriegsgeschädigte Jugendliche. dargestellt und erläutert am Beispiel des Jugendselbsthilfewerkes und Erziehungsheimes ‚Jungenstadt Buchhof‘. München: phil. Diss (ungedruckt) 1950.
Zimmer, Dieter E. (1981): Gottes Akrobaten proben die Kinderrevolution. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 36.1981,40 (25.Sept.): 28-36.
Zimmermann, Frank (o.J.[1989]): Die Kinderspielstadt Heidel-York. Zur Konzeption und pädagogischen Relevanz eines kulturpädagogischen Großprojektes (Kulturfenster Heidelberg e.V.). Unna: Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen o.J.[1989] (Luisenstr. 22 / ISBN 3-925426-19-1 / zugleich Magisterarbeit).
Zinkl, Josef (o.J.[1947/1948]): Schüler-Selbstverwaltung in deutschen Schulen. Donauwörth in Bayern: Cassianeum o.J.[1947/1948] (Wissen und Wirken. Pädagogische Schriftenreihe des Cassianeums. Das Werkbuch 1).
Zulliger, Hans (1969): Umgang mit dem kindlichen Gewissen. Frankfurt/M: Fischer 1969 (zuerst Stuttgart: Klett 1953).
Zulliger, Hans (1970a): Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber 1970a[6].
Zulliger, Hans (1970b): Helfen statt strafen. Auch bei jugendlichen Dieben. Frankfurt/M: Fischer 1970b (Bücher des Wissens 1364).
Zum Gedächtnis von Karl Lingner - gestorben am 5. Juni 1916. (1926) [Dresden] 1926 (Gedenkblätter der Lingner Werke AG zum 10. Todestag, unpaginiert).
Zutt, R. A. (1923): Erziehung im Hand-Werk. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1923,3/4 (März): 67-68.

Archivalien

Die angeführten Archivalien entstammen den Stadtarchiv Dresden und beziehen sich auf die Gründung der *Internationalen Schule* Neills in Dresden Hellerau. Zwei unveröffentlichte Manuskripte von Martin Näf zu Archivmaterialien der *École de l'Humanité* sind im Literaturverzeichnis zu finden.

Erst während der Drucklegung erfuhr ich vom 1989 gegründeten **P.E.T.T. Archiv** in England, welches gezielt das Material zu den wichtigsten hier beschriebenen Einrichtungen sammelt und erforscht und inzwischen **die Archive der wesentlichen Personen und Einrichtungen aufbewahrt**[667].

Akte Opernaufführungen
Stadtarchiv Dresden, Bestand Gemeindeverwaltung Hellerau, Akte 145/01 *Opernaufführungen im Festspielhaus 1933/34.*

Akte Neue Schule und Privatschule
Stadtarchiv Dresden, Bestand Rähnitz-Hellerau, Abt. 9 Nr. 74: *Neue Schule und Privatschule.*

Akte Privatschule
Stadtarchiv Dresden, Bestand Gemeindeverwaltung Hellerau, Akte 516/01 1: *Privatschule Hellerau 1919/20.*

Akte Polizeischule
Stadtarchiv Dresden, Bestand Gemeindeverwaltung Hellerau, Akte 200/01 *Polizeischule, Polizeiwohnungen 1934/39.*

667 Das **Planned Environment Therapy Trust Archive And Study Centre** ist der Kern eines geplanten Studien- und Bildungszentrums (mit Unterkunft), das eigene Forschungen betreiben, publizieren und Seminare durchführen soll. Es besitzt eine Bibliothek mit Büchern, Zeitschriften und Artikelsammlung, Fotosammlung, Ton- und Videobändern. Das Archiv enthält Dokumente von Personen und Einrichtungen, die Pionierarbeit auf den Gebieten *environment therapy*, *milieu therapy*, *therapeutic community* geleistet haben und leisten. Es verfügt über den Nachlaß von *William David Wills* (1903-1981), die Materialien des *Q-Camp-Committee* (1935-1966) und *Hawkspur Camp* (1936-1940), das Archiv der *New Barns School* (1965-), das Archiv des *Planned Environment Therapy Trust* (1966-) und den Nachlaß von *Marjorie Franklin* (1877-1975), das umfangreiche Material von *Jonathan Croall* über Neill und Summerhill, das Archiv der selbstregierten *Red Hill School* (1934-1992) und Material zu *Otto L. Shaw*, das Archiv der *Homer Lane Society*, des Homer Lane Trust und des *Homer Lane Trust* Limited (1964-), und sehr vieles mehr.
Das Archiv befindet sich in der New Barns School und steht nach schriftlicher Anmeldung allen Interessierten offen. **Adresse**: The Archivist, P.E.T.T. Archive, Church Lane, Toddington, [Cheltenham,] Gloucestershire GL54 5DQ, England (Telephon: 0242-621200).

Orts- und Personenregister

—A—

—B—

—C—

—D—

—E—

—F—

—G—

—H—





—K—

—L—

—M—

—N—

—O—

—P—

—Q—

—R—

—S—

—T—

—U—

—V—

—W—

—Y—

—Z—

Die beiden Tabellen im Querformat

Bitte die Ausdrucke einsortieren als

Seite 249	(Auszug aus der Wochenabrechnung der Ford Boys' Republic vom 26. Mai 1909)
Seite 607	(Ablaufschema zum Projekt Bosconia - La Florida)

		E I N K O M M E N						ABZÜGE				SALDO		
	Name	Haus-arbeit	Küchen-arbeit	Farm arbeit	Zwangs-arbeit	Schul-arbeit	Beamten gehalt	Gesamt	Unter kunft	Steuer	Strafen	Gesamt	Gut-haben	Schuld
	Name	House $	Kitchen $	Farm $	State $	School $	Extra $	Total $	Board $	Tax $	Fines $	Total $	Cr. $	Dr. $
1	Haight	1,40	,80	,20	,40	1,25		4,05	3,00	,40	,50	3,90	0,15	
2	Allen	,15	,75		1,10	1,25		3,25	3,00	,40	1,00	4,40		1,15
3	Mosley Jas.			,90	1,00	1,00		2,90	3,00	,40		3,40		0,50
4	Kuczewski			,90	,80	1,05		2,75	2,57	,40	,75	3,72		0,97
5	Klatt	,30	1,40	,70	,55	1,05	,25	4,25	3,00	,40		3,40	0,85	
6	Saskowski		4,05	,40	,45	1,15	,50	6,55	3,00	,40	2,50	5,90	0,65	
7	Pearlman	,65	1,05	,83		1,00		3,53	3,00	,40		3,40	0,13	
8	Romanowski			,90	1,00	1,00		2,90	3,00	,40		3,40		0,50
9	Shalkowski B.			1,10		1,05		2,15	3,00	,40	7,00	10,40		8,25
10	Stewart			,30	2,10		4,50	6,90	3,00	,40	1,50	4,90	2,00	
11	Zeders Edw.	1,50	1,50	,30	1,05	1,25		5,60	3,00	,40		3,40	2,20	
12	Rose			7,13				7,13	3,00	,40		3,40	3,73	
13	Bensen Ralph		2,40			,75		3,15	3,00	,40	,50	3,90		0,75
60	Bloman	1,55	1,05	,20		1,00		3,80	3,00	,40	,50	3,90		0,10
61	Day	,20	2,25	,38		1,15		3,98	3,00	,40	,75	4,15		0,17
62	Nichols Pres.			1,95	3,65		1,00	6,60	3,00	,40		3,40	3,20	
63	Kraus		,10	5,78				5,88	3,00	,40		3,40	2,48	
	TOTALS:	**16,80**	**32,25**	**51,05**	**32,82**	**42,95**	**9,60**	**185,47**	**164,10**	**23,85**	**43,35**	**231,30**	**24,33**	**70,16**

Auszug aus der Wochenabrechnung der Ford Boys' Republic vom 26.Mai 1909. Entnommen aus Wills (1964a: 102).
Übersetzung der Kopfzeile von mir, Dezimalpunkt durch Komma ersetzt.

Erste Stufe "Operacion Amistad" (Freundschaft)			Zweite Stufe "LIBERIA"	Dritte Stufe BOSCONIA	Vierte Stufe LA FLORIDA	Fünfte Stufe CIUDAD INDUSTRIAL JUVENIL DON BOSCO SAN CARLOS
Calle (Straße)	Unterneh-mungen	LA ONCE (Externat)		1) WOHNEN: Aktivitäten der *clanes*, je 15 Buben, die in gleichen Räumen schlafen	1) WOHNEN Erfahrung mit Selbstregierung	SAN CARLOS: Zentrum für Land- und Viehwirtschaft und Erholung
Besuche bei Schlaf-gemein-schaften, Freundschaft mit den Banden tagsüber etc.	Ausflüge Fahrten Picknicks etc.	medizinische, zahnärztliche Versorgung Duschen Kleider-wäsche Frisör Spiel Sport	zwischen 18 Uhr und 6 Uhr 30 Nächte	2) Vorbereitung auf handwerk-liche Tätigkeit 3) Alphabeti-sierung	2) Technische Handwerkl. Ausbildung 3) Universale Schulausbildung mit Abitur als Abschluß-möglichkeit	CIUDAD INDUSTRIAL Zentrum für industrielle Produktion
Operacion Amistad			Motivation	Personalisierung	Selbstregierung	Selbstfinanzierung

Ablaufschema zum Projekt Bosconia - La Florida